

¿CUÁL ES TU CUENTO?

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA
NARRACIÓN ORAL DE CUENTOS, DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 2º DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 2 LA INMACULADA SEDE SAN MARTÍN Y DEL
CENTRO ETNOEDUCATIVO N° 14 SEDE WERUTKA

Mileicy Laudith Ibarra Flórez

Maryoris Ospino Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha

2019

¿CUÁL ES TU CUENTO?

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA
NARRACIÓN ORAL DE CUENTOS, DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 2º DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 2 LA INMACULADA SEDE SAN MARTIN Y EL
CENTRO ETNOEDUCATIVO N° 14 SEDE WERUTKA

Mileicy Laudith Ibarra Flórez

Maryoris Ospino Gómez

Asesora

Mg. Martha Lucia Garzón Osorio

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha

2019

Dedicatoria

A Dios, mi padre celestial por su infinito amor, por darme vida, salud, paciencia y el empeño necesario para culminar con éxito esta etapa de mi vida.

A mi padre, Abelardo Ibarra, por apoyarme en todo momento, por sus buenos consejos que reflejan siempre la persistencia para cumplir con las metas que nos trazamos en la vida.

A mi madre María Flórez, por su apoyo constante, por esas voces de aliento que me dieron fuerzas en los momentos en que más lo necesitaba, por sus sin número de oraciones, clamándole a nuestro Dios todo poderoso, que intercediera por mí en todo este proceso de formación profesional.

A mi esposo Saul Ibarra y a mis pequeños hijos Iarley y Milan, por su paciencia y comprensión, por entender mi ausencia en algunos momentos, por recibirme siempre con esa sonrisa y alegría después de las largas jornadas de estudios.

A mis hermanos, Milena, Melisa, Meilis, Melvis y Abelardo, por su incondicional apoyo, por creer siempre en mis capacidades.

A mis demás familiares que de alguna forma me ayudaron y animaron a cumplir con este sueño que hoy se ha hecho realidad.

Mileicy Ibarra Flórez

Dedicatoria

A Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mí camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

A mi madre Miriam Gómez por apoyarme en todo momento, creer en mí, y motivarme de manera constante. Mamá gracias por tus consejos, pero sobre todo por darme tu amor, todo esto te lo debo a ti.

A mi padre Misael Ospino por el valor mostrado para salir adelante, por su incondicional apoyo, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy.

A mis hijas Tanit y Leilanys por comprender esos momentos de ausencia y poder cumplir un logro más en mi vida, todo el esfuerzo por superarme lo hago por mis niñas.
A mi suegra María Vitola por cuidar y dedicar su tiempo a mis hijas y facilitar mí asistencia en el proceso.

A mis familiares y amigos, que tuvieron una palabra de apoyo para mí durante mis estudios.

Maryoris Ospino Gómez.

Agradecimientos

A la Institución Educativa No 2 La Inmaculada sede San Martín y al Centro Etnoeducativo No 14 sede Werutka, por brindarnos el espacio necesario para realizar este proyecto.

A los estudiantes del grado 2, por su disposición y dedicación en cada una de las actividades realizadas.

Al Ministerio de Educación Nacional, que a través de su programa de becas para la excelencia Docente, brindó la oportunidad de seguir formándonos como profesionales, adquiriendo nuevos conocimientos para seguir compartiendo una educación de calidad.

A la Universidad Tecnológica de Pereira y al cuerpo docente, quienes nos formaron y capacitaron eficientemente.

A la Magister Martha Lucía Garzón Osorio, por asesorarnos con paciencia, dedicación y empeño en cada una de las etapas del proyecto.

Resumen

Este informe presenta los resultados de la investigación ¿Cuál es tu cuento? sobre narración oral de cuentos, perteneciente a la línea de investigación de Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Los objetivos fueron determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la narración oral de cuentos, de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa N° 2 La Inmaculada Sede San Martín y el Centro Etnoeducativo N° 14 Kamushachain sede Werutka y reflexionar sobre las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje con respecto a la intervención de la secuencia didáctica.

Para el logro de estos objetivos, se optó por un enfoque de investigación cuantitativa con un diseño cuasi-experimental intragrupo, a través del cual se analizaron las dimensiones de la variable independiente situación de comunicación, superestructura y lingüística discursiva oral, antes (Pre-test) y después (Post-test) de aplicar la secuencia didáctica (variable independiente). Complementariamente se llevó a cabo el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

Los hallazgos permiten validar la hipótesis de trabajo, esto es, que una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejoro los procesos de producción oral de cuentos de los estudiantes. El análisis cualitativo evidencia las transformaciones en las prácticas de las docentes, que pasaron de ser tradicionalistas y poco críticas a ser educadoras autoreflexivas y analíticas, con interés y deseo transformar las prácticas de enseñanza de la oralidad.

Palabras clave: Texto narrativo, narración oral, cuento, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, prácticas reflexivas.

Abstrac

This report presents the results of the research *what's your story?* On oral narration of tales, belonging to the line of research of didactics of the language of the master in Education of the Technological University of Pereira. The objectives were to determine the incidence of a communicative approach didactic sequence, in the oral narration of tales, of the second grade students of the educational institution N ° 2 The Immaculate Headquarters San Martín and the Etnoeducativo center N ° 14 Kamushachain headquarters Werutka and reflect on the transformations of language teaching practices with respect to the intervention of the didactic sequence.

To achieve these objectives, we opted for a quantitative research approach with a quasi-experimental design intragroup, through which analyzed the dimensions of the independent variable situation of communication, superstructure and linguistic Oral discursive, before (Pre-Test) and after (Post-test) to apply the didactic sequence (independent variable).

Complementarily, the qualitative analysis of the language teaching practices of the research teachers was carried out.

The findings allow to validate the working hypothesis, that is, that a didactic sequence of communicative approach improved the processes of oral production of stories of the students.

The qualitative analysis shows the transformations in the practices of the teachers, who went from being traditionalists and little criticism to be self-reflective and analytical educators, with interest and desire to transform the teaching practices of the orality.

Keywords: Narrative text, oral narration, story, communicative approach, didactic sequence, reflexive practices.

Tabla de Contenido

1. PRESENTACIÓN	25
2. MARCO TEÓRICO	37
2.1 La naturaleza social del lenguaje	37
2.2 El lenguaje oral en la escuela	40
2.3 Enfoque comunicativo	42
2.4 El género narrativo	44
2.5. El cuento.....	46
2.6 Lingüística discursiva.....	48
2.7. Secuencia didáctica	50
2.8. Prácticas pedagógicas reflexivas.....	53
3. METODOLOGÍA	56
3.1 Tipo de investigación	57
3.2 Diseño de la investigación	57
3.3 Población y muestra	58
3.4. Hipótesis.....	59
3.4.1 Hipótesis de trabajo (H1).....	59

	22
3.4.2 Hipótesis nula (H0).	60
3.5. Variables y operacionalización	60
3.5.1. Variable independiente, Secuencia didáctica de enfoque comunicativo	60
3.5.2. Variable dependiente: Narración oral de cuentos	62
3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de información	67
3.7 Procedimiento	70
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	72
4.1 Análisis cuantitativo de la producción oral de cuento	72
4.1.1 Prueba de hipótesis	73
4.1.2 Análisis de dimensiones	76
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza	104
4.2.1 Profesora uno	105
4.2.2. Profesora dos	110
5. CONCLUSIONES	117
6. RECOMENDACIONES	122
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXOS	132
Anexo 1 Consentimiento informado	132

Anexo 2 Secuencia didáctica	133
Anexo 3 Rejilla para la valoración de la Producción de narración oral	166
Anexo 4 Diario de campo	169
Anexo 5 Relatos orales.....	172
Anexo 6 La mochila mágica	175
Anexo 7 Fotografías en clase	176

Lista de Tablas

Tabla 1. Clasificación de la Muestra.....	58
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente, Secuencia Didáctica	60
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente, narración oral de cuentos.	64
Tabla 4. Niveles de desempeño de la narración oral de cuentos.....	67
Tabla 5. Categorías para el análisis cualitativo	69
Tabla 6. Fases del proyecto.....	70
Tabla 7 Medidas de tendencia Central.	73

Lista de Graficas

Gráfica 1 <i>Comparacion niveles de desempeños Pre-test vs Pos-test</i>	64
Gráfica 2 <i>Comparativo Dimensiones Pre-test vs Pos-test</i>	65
Gráfica 3 <i>Comparacion General de la Situacion de Comunicación Pre-test y Pos-test</i>	73
Gráfica 5 <i>Comparación General de indicadores de la superestructura grupo 1 y grupo 2. ...</i>	94
Gráfica 6. <i>Comparativo indicadores de la Lingüística discursiva Pre-test Pos-test</i>	100

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Estudiantes del grupo 1 asumiendo roles de narradores orales y de narratarios	90
Ilustración 2 Momento en que se realiza una dramatización en el grupo 1	96
Ilustración 3 Momento en que se realiza una dramatización en el grupo 2	96
Ilustración 4 Narradora oral del grupo 2 usando recurso del lenguaje para relatar sus historias	102

1. Presentación

El lenguaje es una práctica sociocultural que permite organizar y expresar las ideas y el pensamiento, dando lugar, a nivel individual, a procesos de abstracción, representación y generalización de la realidad y, desde lo social a procesos de comunicación e interacción (Vygotsky, 2001), durante los cuales las personas establecen relaciones de cooperación y apoyo, necesarias para el mejoramiento del entorno y la resolución de las situaciones que en él se presentan.

Lo anterior resalta la importancia del lenguaje como instrumento de mediación imprescindible para la vida social y por supuesto para la vida académica, sin él, el hombre pierde su estatus de sujeto social, pensante y cognoscente, puesto que se encontraría imposibilitado para proyectar sus ideales y generar información y saberes. En este panorama, el lenguaje posibilita la interacción en diversos entornos de la vida pública y privada, entre ellos la escuela, siendo la principal herramienta para la construcción y reconstrucción de los conocimientos, de los saberes que en ella se enseñan, tal como lo sustentan Solé (1992), Camps (2003) y González (2006), entre otros.

En reconocimiento de su importancia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), menciona que el lenguaje posee un doble valor, uno social y otro individual. Desde el primero la persona puede conocer el entorno del que es miembro y relacionarse con los demás en los procesos de transformación de la sociedad; desde el segundo el individuo se apropia de la realidad y se identifica como ser único en sus características.

Ahora bien, desde esta perspectiva, la evolución del ser humano como ser social y sujeto cognoscente esta permeada por las múltiples manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal). Respecto al lenguaje verbal, específicamente la oralidad, Ong (1987) manifiesta un interés

profundo por esta expresión del lenguaje, no solo como comunicación sino como pensamiento y su relación con el sonido. Para el autor, “Donde quiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido” (Ong, 1987, p.16). De hecho, la condición oral básica del lenguaje es permanente, lo cual lo convierte en la principal fuente para la construcción de saberes acerca de la realidad y para la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras, por medio de la palabra.

En relación con lo anterior, Bruner (1986) sugiere que, para el desarrollo de la oralidad, se requiere de la interacción con hablantes maduros que brinden un sistema de apoyo, de tal manera que el niño pueda aprender no solo cómo decir las cosas, sino también cuándo, dónde, para qué y con qué interlocutores, lo que adicionalmente le facilitará comprender lo que sucede a su alrededor.

Sobre este hecho, específicamente en el contexto escolar, Pérez y Roa (2010) manifiestan que el trabajo sobre la oralidad debe ser permanente desde el inicio de la vida escolar, seguramente porque, tal como sostiene Camps (2002), la lengua oral impregna toda la vida del ser humano, hace parte de la forma de estar en el mundo, de estar en la escuela. Será por tanto difícil inferir cuándo se habla sólo para establecer un contacto comunicativo en el aula de clase, cuándo se habla para aprender o cuándo se aprende para hablar. Empero, todas deberán estar presentes en el aula, pues es a través del lenguaje oral que, en gran medida, se construyen las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, toda vez que es en el lenguaje “donde se vivencian los alcances y limitaciones de la participación en un grupo social, pues la construcción de las reglas de interacción ocurre en el terreno del lenguaje oral” (Pérez y Roa, 2014, p. 8).

Sin embargo, el contexto escolar pareciera desconocer esta importancia del lenguaje oral, puesto que, desde sus prácticas de enseñanza, que se basan principalmente en aprender a leer y

escribir convencionalmente (de forma descontextualizada y poco significativa para los estudiantes), el desarrollo de la habilidad discursiva verbal no ha sido, normalmente, objeto prioritario de trabajo en el aula.

Esta ausencia se puede explicar desde el supuesto que implícitamente se maneja en el contexto escolar: los estudiantes construyen y comprenden los discursos orales de manera natural y sin necesidad de una intervención pedagógica, posición con la que concuerda Gutiérrez (2010) cuando plantea que los docentes tienden a pensar que en el momento en el que el niño ingresa a la escuela ya tiene un bagaje del lenguaje oral adquirido mediante la interacción con la familia, por lo tanto, no implementan estrategias pedagógicamente intencionadas para el desarrollo de las habilidades comunicativas de hablar y escuchar. Así, y a pesar de la necesidad de un uso significativo del lenguaje oral, desde las creencias de los maestros se menosprecia y deja de lado su enseñanza (Camps, 2001).

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, es evidente entonces que las prácticas pedagógicas tradicionales y las creencias de los docentes son aspectos que obstaculizan la enseñanza de la oralidad, sin embargo, en un estudio realizado por Ballesteros y Palou (2002), encontraron que los profesores de primaria y secundaria asocian el hecho comunicativo con los aspectos orales, a la vez que atribuyen al discurso oral una importancia extraordinaria; asunto que resulta ser paradójico, pues sus prácticas adolecen de propuestas intencionadas de enseñanza de la oralidad.

Así pues, según el estudio antes mencionado, los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la oralidad se derivan básicamente de tres aspectos: 1) La falta de un modelo teórico explicativo sobre la oralidad; 2) La ausencia de una tradición docente en la enseñanza y en la evaluación sistemática de esta habilidad; y 3) Los factores vinculados al tipo

de relación social, que se establece hoy en día en el salón de clases, como la indisciplina verbal, el irrespeto al profesorado y la proximidad de estudiantes y docentes (Rodríguez & Valencia, 2012, p. 110).

En este sentido y en relación con la enseñanza de la oralidad, en la mayoría de Instituciones Educativas, todavía los maestros perpetúan prácticas que centran la atención en aspectos formales del lenguaje, tales como la correcta pronunciación, la adecuada estructuración de las oraciones, los aspectos gramaticales como el uso del género y el número, entre otros, es decir aquellos que atañen a la gramática del lenguaje. Se carece entonces de ambientes propicios para la construcción de una voz para la participación, puesto que en ella el don de la palabra recae en el docente, ya que es el que decide quién habla, cuándo habla y sobre qué habla y en el peor de los casos la palabra hablada es del dominio absoluto del docente.

Sumado a lo anterior, las clases son diseñadas para el desarrollo de la lectura y la escritura, sin tener en cuenta la oralidad. Habilidades comunicativas que, aunque sean privilegiadas para su enseñanza también presentan dificultades que se reflejan en los procesos de comprensión y producción de textos, entre las cuales, según Pérez Abril (2003), se evidencian inconvenientes en el establecimiento de conexiones lógicas entre ideas, así como una tendencia a escribir oraciones y fragmentos, más que textos completos, limitaciones al escribir para un destinatario real, desconocimiento de diferentes tipos de texto, lo que se manifiesta en las debilidades para reconocer un léxico específico y la estructura de los textos, así como para seleccionar y producir una tipología textual acorde a las necesidades y exigencias de la situación comunicativa.

Estas falencias, a pesar de corresponder a la producción escrita y la comprensión lectora, podrían estar ligadas a una oralidad deficiente, toda vez que a los estudiantes hablantes de lenguas nativas (como es el caso de los wayuu), se les pide realizar sus escritos en su segunda

lengua, que para el caso es el castellano, ya que las lenguas originarias, como el Wayunaiki¹, carecen de escritura convencional, aspecto que no es tenido en consideración en las pruebas censales, elaboradas y presentadas en castellano y que desconocen por completo la evaluación de la competencia oral.

Esta situación se refleja en los índices que miden la calidad de la educación en las instituciones etnoeducativas.

Específicamente, en las dos Instituciones objeto del presente estudio, en cuanto a calidad educativa, el índice sintético (ISCE), para básica primaria de la institución educativa N° 2 la Inmaculada fue de 6,35 para el año 2016 y de 5,6 para el año 2017, lo cual implica un decrecimiento; y del Centro Etnoeducativo N° 14 Kamuchasaín fue de 3,56 para el año 2016 y de 3,46 para el año 2017, lo que indica que dicha institución aún está por debajo de la media nacional.

Frente a estos resultados, se han formulado propuestas y proyectos etnoeducativos orientados a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes y entre ellas la oralidad. Uno de estos, es el proyecto de la nación Wayuu, Anaa Akua'ípa² (2008) desde el cual se plantea que el

¹ Según el censo realizado por el DANE en 2005, existen 270.413 personas que se reconocen como pertenecientes al pueblo Wayúu, cifra que lo posiciona como la mayor comunidad indígena del país. De ellas, 132.180 son hombres (48,88%) y 138.233 mujeres (51,12%). La población adulta mayor que solo habla Wayuunaiki es de 89.175 personas -habitan aun en la malla urbana de ciudades como Riohacha (Pérez, 1997) –; y hablan Wayuunaiki y español 73.825 individuos.

² El proyecto Anaa akua ipa, es una construcción comunitaria departamental de etnoeducación Wayúu compuesta por los líderes de la comunidad educativa Wayúu, en cada uno de los municipios con población de esta etnia en el

etnoeducador debe partir de los elementos y conceptos que el niño conoce y maneja, haciendo uso de la oralidad y de los elementos de la cultura inmaterial y espiritual que ha producido el grupo étnico, para “promover y fortalecer la identidad cultural Wayuu mediante la implementación de estrategias pedagógicas que den respuesta a las necesidades” (Akua’Ipa, 2009, p. 10) de esta comunidad. Así, las presentes y futuras generaciones podrán cumplir con la función social de ser portadoras y multiplicadoras de los preceptos culturales, de tal forma que se garantice la supervivencia de la cultura.

De esta manera, se plantea que la Akujaa (oralidad), es esencial por cuanto ha sido el canal milenario para garantizar la transmisión del conocimiento y la formación en la vida, por lo tanto “la educación en la vida”, como lo plantea la política Anaa Akua’ipa (2008), deberá enfatizar en el uso de la lengua materna, por lo que el ejercicio oral ocupa el primer puesto, toda vez que propone la recreación continua de las tradiciones, especialmente las orales, pues es la expresión que será utilizada a lo largo de la vida de los individuos pertenecientes al pueblo étnico wayuu. De otro lado, la educación personalizada, planteada en la política, recomienda que se provoquen situaciones donde el estudiante se sienta estimulado a expresarse en forma de diálogo, de manera que la expresión oral sea la prioridad, pues también es base de la expresión escrita.

Sin embargo, a pesar de la importancia de la oralidad y de los planteamientos a los que hace alusión al Anaa Akua’ipa (2008), este proceso no es tomado en cuenta en las Instituciones Etnoeducativas del Departamento de La Guajira, puesto que es evidente que en los planes curriculares no se contemplan aspectos específicos para el desarrollo de la oralidad, ya que no se

departamento de La Guajira. Según la Secretaría de Educación de La Guajira, este proyecto se fundamenta en las normas tradicionales utilizadas por los Wayúu para organizar y administrar los bienes.

incluyen logros y/o actividades que impliquen su enseñanza, lo que repercute en el uso del lenguaje oral en situaciones académicas, pues los estudiantes se tornan inseguros y tímidos al momento de ser interrogados, se les dificulta asumir y defender posturas a nivel verbal, participar en diálogos sobre los contenidos escolares y por supuesto hablar en público cuando la situación discursiva lo demanda.

En el anterior contexto, superar las dificultades evidenciadas en los estudiantes, supone repensar las prácticas y el rol que asume el docente en el aula de clase, en función de crear las condiciones para que el estudiante tome la palabra y haga uso de su derecho a participar en las situaciones y decisiones que le incumben, de manera voluntaria, será necesaria generar situaciones de aprendizaje diversas para que ellos, sin miedo, con la certeza que disponen de un espacio seguro, puedan hablar y ser escuchados.

Ahora bien, la etnia Wayuu ha ido perdiendo su identidad cultural, la cual se encuentra sustentada desde la narración oral de cuentos, mitos y leyendas que dan cuenta de sus tradiciones ancestrales, estas manifestaciones de la tradición oral del pueblo originario son día a día menos narradas por los mayores y ancianos de esta comunidad, sumado a que en las escuelas tampoco se enseñan, tornándose necesario retomar e incentivar la enseñanza de las narraciones orales de los cuentos de esta cultura desde los primeros años de escolaridad en las instituciones etnoeducativas.

Así pues, el maestro se encuentra ante el reto de estimular la participación en el aula mediante la palabra hablada, esto es ceder la voz al estudiante, permitir la edificación de una voz para la construcción de sentido, para la apropiación del conocimiento y por supuesto para la transmisión de la cultura. En estos procesos áulicos, tal como señala Jaimes (2005), los docentes deben tener como objetivo principal establecer relaciones entre la oralidad y la escritura, que se ubiquen en

una situación discursiva, de tal manera que se genere una relación de correspondencia entre las actividades propuestas con los saberes que se construyen.

Este trabajo de la oralidad, para la apropiación y expresión de la palabra resulta de suma relevancia en un departamento como la Guajira, en el cual la mayoría de los pobladores (el 52.0%), según el DANE (2015), pertenecen a la etnia Wayuu, quienes son por lo general tímidos, introvertidos, poco comunicativos, lo cual obedece a razones de tipo cultural de dominación, explotación, sometimiento, aislamiento, discriminación étnica, lingüística y cultural a las que han estado expuestos los integrantes de este pueblo indígena.

Aunado a ello, situaciones como la violación permanente de sus derechos fundamentales, la imposición del castellano para “civilizarlos” y para que puedan comunicarse con la sociedad alijuna (no indígena), la falta de oportunidades educativas, la penetración cultural en todos los aspectos de la vida, la exclusión política y la invisibilización de la que han sido objeto durante más de 500 años, han repercutido en las tradiciones y en su traspaso a través de las generaciones.

Esta situación hace necesaria e imperativa la formulación de propuestas de intervención orientadas al rescate de la tradición oral, destacando el rol activo de los estudiantes en la construcción de saberes culturales y ancestrales de su comunidad. Al respecto la investigación realizada por Boito y De la Cruz (2000), a partir del caso de "El caldero de los cuenteros en Córdoba", evidenciaron que las manifestaciones y diferentes expresiones culturales de un grupo cultural de la provincia de Córdoba son convocadas mediante la oralidad.

La palabra oral se hace presente aquí para convocar a los mitos, las leyendas, las anécdotas urbanas, a los poetas sin libros, a los soñadores con sus sueños y a todos los que quisieron sumarse a la aventura de escuchar y contar teniendo como testigo indiscreto al fuego del caldero, que como tal se sitúa al medio del grupo. Así, la palabra recupera la imaginación y el pensamiento, le da a la humanidad su condición de tal (Boito & Cruz, 2000, p. 1).

De otra parte, González, Hernández y Zea (2013) en su estudio “La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir” plantean que en la oralidad perfilada en los procesos de hablar y escuchar, es la primera herramienta del pensamiento que contribuye a designar el mundo real y el mundo ficticio, lo que se ve y lo que no ve, lo específico y lo simbólico. Lo que pone en evidencia la importancia de trabajar la oralidad como parte integral de los procesos de enseñanza del lenguaje.

Ahora bien, Pérez Abril (2010), considera que el lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, lo que implica una orientación por parte del docente para garantizar que los estudiantes construyan su voz propia y aprendan a usarla adecuadamente en una diversidad de formas comunicativas y discursivas, que les permite adquirir bases sólidas tanto para la vida académica como para la vida social dentro y fuera de la escuela. Para ello, es necesario que el docente diseñe propuestas innovadoras que den cuenta de fenómenos tan importantes como la narración oral de cuentos, como son las secuencias didácticas, en las que todas las actividades apunten a un mismo horizonte, a una misma meta: La producción oral coherente y efectiva de textos narrativos orales, por parte de los estudiantes de primaria.

A partir de lo planteado hasta el momento y con el ánimo de mejorar las prácticas de enseñanza del lenguaje, en la presente investigación se formulan los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la narración oral de cuentos, en el grado segundo de la Institución Educativa N° 2 la Inmaculada sede San Martín y el Centro Etnoeducativo N° 14 Kamushachain Sede Werutka? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Para dar respuesta a las anteriores preguntas se plantea como objetivo general:

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la narración oral de cuentos, de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa N° 2 La Inmaculada sede San Martín y el Centro Etnoeducativo N° 14 Kamushachain sede Werutka.

Para lo cual se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar la narración oral de cuentos de los estudiantes de los grados segundos de primaria de las dos instituciones, antes de implementar la secuencia didáctica.
- Diseñar una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para la narración oral de cuentos.
- Implementar la secuencia didáctica y reflexionar las prácticas de la enseñanza durante la implementación de la secuencia.
- Evaluar la narración oral de los estudiantes del grado 2° de la sedes San Martín y Kamusachasain después de aplicar la secuencia didáctica.
- Contrastar resultados antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica, para determinar las transformaciones en la narración oral de cuentos por parte de los estudiantes.

A partir de los objetivos propuestos, este estudio se fundamenta en el diseño e implementación de una secuencia didáctica que busca mejorar la producción oral de textos narrativos, específicamente de cuentos, utilizando diversas estrategias en las cuales el lenguaje y el trabajo colaborativo son fundamentales para desarrollar las habilidades en la expresión oral del estudiantado, aspecto fundamental, no solo para la preservación y transmisión de las manifestaciones culturales del grupo étnico wayuu, sino para la construcción de una voz propia, en los estudiantes, que les permita manifestar a través de la palabra hablada sus posturas, ideas,

pensamientos y construir significados en torno a los contenidos escolares, además de encender una llama de interés y motivación en el aprendizaje del lenguaje, llegando a abrir las puertas de la escritura.

El informe de la presente investigación, perteneciente al Macroproyecto de lenguaje de la Línea Didáctica del Lenguaje, se organiza y presenta en seis capítulos de la siguiente manera: en el primer apartado se explicitó el problema de investigación, así como sus objetivos y la justificación del estudio.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico a partir de las teorías y conceptos que fundamentan el problema de investigación y dan forma a la Secuencia Didáctica como estrategia para un aprendizaje significativo, apoyándose en perspectivas teóricas que explican la naturaleza social del lenguaje (Vygotsky, 2001), el lenguaje oral en la escuela (Camps, 1996 y Pérez Abril 2010, Jaimes, 2005), el enfoque comunicativo (Hymes, 1972 y Jolibert, 1997), el género narrativo y el cuento (Cortes y Bautista, 1998), la secuencia didáctica (Camps, 2003) y las prácticas pedagógicas reflexivas (Perrenoud, 2001 y Schön, 1992), quienes abordan el lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo individual y social de los seres humanos.

El tercer capítulo contiene el marco metodológico, en el cual se expone el tipo de investigación, su diseño, la población y muestra, las hipótesis, las variables, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información y por último el procedimiento llevado a cabo en el desarrollo de la investigación.

En el capítulo cuarto, se realiza el análisis desde dos ejes: uno cuantitativo que plantea los desempeños de los estudiantes en la producción oral de textos narrativos tipo cuento; y otro

cualitativo, que pone en evidencia el análisis y reflexión de las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras durante la intervención.

Por último, los capítulos quinto y sexto, presentan las conclusiones y las recomendaciones, respectivamente, derivadas del proceso de investigación.

2. Marco teórico

En este capítulo se exponen los tópicos teóricos que fundamentan la presente investigación, estos son: la naturaleza social del lenguaje, el lenguaje oral en la escuela, el enfoque comunicativo, el género narrativo destacando el cuento, la lingüística discursiva, la secuencia didáctica y las prácticas pedagógicas reflexivas, desde los planteamientos de diversos autores.

2.1 La naturaleza social del lenguaje

El lenguaje se configura en la principal herramienta para la comunicación de los integrantes de una comunidad, puesto que permite la abstracción, representación y generalización de la realidad, en función de su denominación y transformación. Así pues, la adquisición del lenguaje se origina y desarrolla en contextos delimitados, donde un nuevo usuario de la lengua la construye en interacción constante con otros sujetos que la emplean en situaciones cotidianas de comunicación (Vygotsky, 2001).

En tal sentido, como mecanismo para la comunicación y la representación, el lenguaje emerge cuando el niño trasfiere formas de comportamiento social a la esfera personal, al interior de las funciones psíquicas. De hecho, desde estas dos funciones se resalta la importancia del lenguaje, esto es, una función comunicativa, que sirve como herramienta para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento, y se caracteriza por servir de mediador en las relaciones interpersonales, en los acuerdos y proyectos cooperativos, y una función cognitiva como herramienta psicológica y del pensamiento para conocer y representar la realidad en la que transcurre la vida de los individuos (Peña, 2008).

Respecto a la función social, el lenguaje es fundamental para la vida en comunidad de los seres humanos, puesto que es el mecanismo principal para establecer lazos y relaciones de diverso tipo con los demás; de hecho, desde la infancia, como lo indica Solé (2005), el lenguaje

“Permite construir vínculos afectivos, transmitir los conocimientos, emociones, sentimientos y las vivencias” (p. 76). Así, es por medio del lenguaje que se reconoce al otro y la persona va descubriendo su lugar en la sociedad e ingresando a la vida social, política y democrática.

Desde esta perspectiva, el lenguaje hace posible la construcción de saberes de diverso tipo, ya que sustenta los procesos de significación y resignificación en función de su reelaboración, al respecto Vygotsky (2001), plantea:

El lenguaje es la parte integral del proceso de aprendizaje en tanto mantiene una función directriz en la formación de conceptos dotados de sentido y significado para quien aprende. Cuando el autor hace alusión a la formación de los conceptos, la relaciona con una función del crecimiento social y cultural, que afecta no solo los contenidos sino el método de su pensamiento (p. 28).

Así pues, hablar de lenguaje implica repensarlo como una herramienta cognitiva de orden superior en la que intervienen la significación, la interpretación y los procesos culturales y estéticos que permiten la comunicación humana tanto a nivel de socialización externa para conectarse con el mundo y comprender al otro, como para estructurar el pensamiento (Vygotsky, 2001).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), amplía esta concepción, al manifestar que el lenguaje es mucho más que una herramienta que sirve para transmitir una información, éste permite al hombre transformar su experiencia de la realidad natural y social en sentido y conocimiento comunicable. En esta medida, “el lenguaje se transforma en un sistema de elaboración y producción de la significación” (p. 77).

Ahora bien, el lenguaje como sustento de la vida en sociedad primero acontece en el plano de la oralidad, la cual se caracteriza por la inmediatez de la palabra hablada, la cadencia del ritmo, la entonación y la gestualidad, recursos de los que se valen locutores e interlocutores para

resaltar los significados que intercambian (Couto, 1997). Es a partir del lenguaje oral que se accede al lenguaje y por tanto a los saberes construidos en las comunidades de hablantes. Al respecto, Pérez (2006), sostiene que “El ingreso a la vida social ocurre en el terreno del lenguaje, más concretamente en el lenguaje oral” (p.1), a partir del cual se descubre que las palabras producen efectos en las personas, se organiza y expresa el pensamiento.

Por eso, el lenguaje es una potente herramienta de la que dispone el ser humano para construir, reestructurar, articular y transformar los conocimientos, debido a que de él surgen diferentes actividades sustentadas en procesos de comunicación, interpretación y generalización del pensamiento, en función de la consolidación de marcos de referencia comunes e ideas que permiten aportar algo a la sociedad.

En este marco, el trabajo con el lenguaje implica la utilización intencionada de situaciones reales de comunicación que incluyan el tratamiento intencionado y profundo de los usos sociales que se hace del lenguaje fuera y dentro del contexto escolar, en tal sentido, es de relevancia el aprendizaje de la diversidad de géneros discursivos, y ellos justamente porque “Cuando un niño (a), aprende a hablar lo hace apropiándose de géneros discursivos orales, aprende unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, formas estructurales y léxicos propios” (Bajtin, 1998, p.35). De esta manera, las situaciones de habla, propias de los procesos de socialización, se transforman en oportunidades ricas y potentes para la construcción de conocimientos útiles y para atender a las exigencias de las realidades discursivas a las que se asiste como sujeto social.

Así pues, la oralidad sustenta los procesos de socialización y se encuentra enriquecida por ellos, permitiéndole a la persona, específicamente el niño preescolar, organizar la realidad, construir significados a partir de ella, compartirlos y, en tal sentido, perfeccionar sus formas

discursivas. Siendo ello de interés de la presente investigación, en el siguiente apartado se profundiza acerca del lenguaje oral en el contexto escolar.

2.2 El lenguaje oral en la escuela

La escuela desde los primeros grados escolares debe proponerse que los niños (as), construyan una voz y aprendan a usarla adecuadamente en las prácticas del lenguaje oral, lo cual remite a la necesidad de dominar diversas habilidades discursivas y comunicativas, con el fin de formar los cimientos, las bases, para que puedan participar activamente en la vida social.

Así pues, la oralidad desde el primer ciclo debe ser un trabajo permanente, de manera que el niño (a), participe en los diálogos en parejas o en grupos, no solo para construir pautas, normas, reglas de interacción mediante el aprendizaje del respeto del turno en la conversación, toma de la palabra y la escucha para comprender y responder preguntas (Pérez, 2006), sino para la negociación de significados en la construcción de los saberes escolares.

En este contexto, le corresponde a la institución educativa, y concretamente a los profesores, diseñar situaciones intencionadas y con objetivos claros, en las que los niños y niñas participen en diversidad de prácticas orales que permitan la expresión de opiniones, la contrastación y negociación de diferentes puntos de vista, situaciones que se transforman en oportunidades únicas para que, además, aprendan poco a poco el lenguaje académico de las diversas áreas o asignaturas que la escuela imparte. Al respecto, Camps (1996) manifiesta:

En el aula de clases el profesor regula las actividades de los niños (as), para que aprendan a participar en situaciones comunicativas, aunque no sean conscientes del todo de ello. El aula es un espacio de vida y como tal, fuente de contraste, diferencias de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo oral (p. 3).

La lengua oral entonces, impregna toda la vida, forma parte de estar en el mundo y por lo tanto de estar en la escuela. Permite establecer contactos, regula la vida de la clase, por lo que su aprendizaje debe enfocarse en función del desarrollo de una habilidad interrelacionada con las habilidades de tipo interactivo-discursivas como la narración, la discusión, la argumentación, etc., en aras de comunicarse de forma asertiva con las demás personas, atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación, pues tal como plantean Pérez y Roa (2007), el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental que los niños (as), estén en condiciones para expresarse frente a un grupo y hacerlo con seguridad.

Estos usos conversacionales son también fuente de aprendizaje, puesto que la escuela es un ámbito distinto del ámbito familiar, lo cual exige que la conversación se adecúe a las nuevas situaciones, al contexto escolar, al espacio académico y por tanto habrá que aprender nuevas formas de hablar.

El desarrollo del lenguaje oral exige, en primera instancia, que el maestro conozca el bagaje lingüístico de cada niño (a), producto de su entorno y características personales (Camps, 2003), para la construcción de ambientes propicios para el uso permanente de la lengua en situaciones de comunicación y de reflexión de la misma, que permitan que el niño (a) pueda desempeñarse como un hablante y escucha en un marco compartido.

En este contexto, el maestro puede utilizar diversas herramientas, métodos, instrumentos y propuestas en el aprendizaje de diversos dominios orales, puesto que toda forma de estimulación que favorezca su aprendizaje de calidad es importante. Teniendo presente lo anterior, Pérez Abril (2010) sostiene que “si desde el primer ciclo la escuela se propone garantizar que los estudiantes aprendan a manejar adecuadamente el lenguaje oral, dominando diversas formas comunicativas y

discursivas, estará dándoles bases sólidas para que puedan participar activamente en la vida social” (p.8).

Al respecto, Camps (2003) menciona que la interacción oral es un instrumento imprescindible para que los estudiantes aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos. Discutir para comprender, hablar para leer, hablar para escribir, escribir en colaboración, son algunas de las expresiones compartida por la mayor parte de los profesores para referirse a la necesidad del lenguaje oral como instrumento para la construcción del lenguaje escrito.

En este sentido, la narración oral debe reconocer y partir de las habilidades de los niños para crear fantasías, interactuar con los relatos y producir narraciones (Egan, 1991), por lo que es de suma importancia permitirles el acercamiento a la literatura infantil, al disfrute de una literatura placentera y estética desde el lenguaje oral en verdaderas situaciones de comunicación. En este marco, en el apartado siguiente se presenta el enfoque comunicativo, que resalta la necesidad de una enseñanza del lenguaje en situaciones auténticas y específicas de comunicación.

2.3 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, de acuerdo con Hymes (1972), tiene como ideas centrales el trabajo por la construcción de significado, “el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación” (Úsuga, 2010, p.1). En este sentido, se reconoce que los objetivos básicos de la escuela implican preparar a los estudiantes para que se expresen oralmente y dominen el lenguaje de forma comprensiva, atendiendo a las especificidades de la situación comunicativa.

De este modo, el MEN (1998) plantea ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico e incluso más allá de la competencia comunicativa, en función del desarrollo de procesos y estrategias, y teniendo en cuenta el contexto sociocultural, en el que se desenvuelven los estudiantes.

La noción de competencia comunicativa planteada por Hymes (1972), introduce una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar”, también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma, significando de esta manera que el niño está en capacidad de establecer un acto comunicativo con las demás personas, incluso puede evaluar las comunicaciones, involucrando en dicho acto, actitudes, valores y motivaciones adquiridas en su lenguaje (p. 68)

De los planteamientos anteriores, surge el enfoque semántico comunicativo: entendiendo lo semántico como aquello que tiene que ver con la construcción de significados y lo comunicativo como la unidad de trabajo, que siempre se habla y se escribe para alguien, con un propósito (MEN, 1998). Estas ideas siguen teniendo importancia en la actualidad, ya que al establecer actos comunicativos dentro del contexto sociocultural se pone en práctica cada uno de estos supuestos, los cuales “ayudan a enriquecer la labor o el trabajo pedagógico del docente y los procesos de aprendizajes de los estudiantes” (Hymes, 1972, p. 43).

En este sentido, el maestro debe estimular el desarrollo de la oralidad en el aula de clases y mediar el proceso partiendo de las condiciones reales de los estudiantes tomando en consideración la zona de desarrollo próximo y el potencial del desarrollo futuro del niño, antes de intentar ampliar sus conocimientos, lo cual solo será posible si el docente facilita la

participación del niño a través de la expresión oral de sus ideas y pensamientos y de la narración oral de los sucesos que le acontecen.

Por otra parte, Jolibert (1997) menciona que el contexto o situación comunicativa en el que se producen los discursos cobra especial relevancia ya que sitúa los parámetros inmediatos que son percibidos por parte de los actores inmersos en el proceso. Para el caso de la narración oral dichos parámetros responden a ¿Quién narra? ¿Para quién es narrado? ¿Por qué lo narra? y ¿Sobre qué se trata? (Jolibert & Sraïki, 2009).

Dando respuesta a estas preguntas se pueden incluir algunos elementos como respuesta a cada una, los cuales se configuran en los parámetros de la situación de comunicación, estos son: *El narrador*. Entendido como el recurso que utiliza el autor para contar su historia, para el caso de la narración oral se constituye en el narrador, es decir, quien asume la posición de contar un relato. *El narratario* Se relaciona con el conglomerado de personas o el individuo a quien se dirige la historia, por ello este caso, es el que escucha el relato, puede ser una o varias personas a quien le llega la narración para lo cual el narrador debe utilizar un vocabulario adecuado y comprensible. Y por último *el propósito*. Es el fin que se busca con la narración, es decir, se relaciona con la intención que tiene el narrador, en este caso relatar una historia sobre un hecho específico de la cultura Wayuu.

Ahora bien, en este proyecto el abordaje de la expresión oral en el aula se construye a través del texto narrativo el cual se explicará a continuación.

2.4 El género narrativo

La narración “se presenta como un tejido textual que pone en escena secuencias de acciones, organizadas en forma que luego de una situación inicial ocurren una serie de peripecias que llevan a un desenlace o fin de la historia” (Álvarez, 2001, p.158). En dicha narración, un

narrador relata una serie de hechos que les suceden a unos personajes en un espacio y tiempo delimitado.

De manera concreta, “los textos narrativos cuentan hechos reales o ficticios que suceden en un tiempo y un espacio a modo de secuencia causa – efecto, y pueden ser literarios o no literarios”. (Martínez, Muñoz y Sarrion, 2011, p.343). Por otra parte, Cortés y Bautista (1998) plantean que los textos narrativos se manifiestan en variadas formas, ya sea en: “las leyendas, las fabulas, el cuento, la epopeya, la conversación de lo cotidiano” (p.24).

Es de aclarar que, según los autores, los textos narrativos no solo pertenecen a la literatura en el sentido artístico, también consideran géneros más vivos que existen en la vida diaria como: “el reclamo, el bochinche, el chisme, la queja. Así que palabras más o palabras menos, es preciso diferenciar entre los relatos artísticos, y los relatos con finalidad comunicativa, significativa” (p.25).

Ahora bien, el texto narrativo está presente en las aulas desde nivel inicial en las diferentes tareas: comprensión de narraciones literarias (cuentos maravillosos, fantásticos, policiales, novelas), de producción de narraciones cuyo contenido es de ficción o de experiencias personales del estudiante, la narración de hechos históricos, entre otras.

Esta permanencia desde los primeros niveles de escolarización, requiere resaltar que el género narrativo concuerda y armoniza con la capacidad de crear fantasías, capacidad presente desde la infancia, al respecto, Egan (1991) señala que “la mente infantil es narrativa” (p, 39), lo cual le permite al niño interactuar con facilidad con los relatos y producir narraciones orales y escritas.

En este marco, la narración juega un papel muy importante para los niños, dado que les permite construir identidad por las manifestaciones de su cultura, por lo cual debe estar presente desde los primeros años de vida y desde el inicio de la escolaridad. Una de las tipologías

textuales narrativas que se privilegian desde el ámbito educativo es el cuento, el cual se aborda en el siguiente apartado.

2.5. El cuento

El cuento es una narración corta, que proviene de una tradición oral y se remonta a un acontecimiento que se relata en prosa y que cuento historias de personajes reales o ficticios (Muñoz, 1988). Ahora bien, muchos de los cuentos populares se encuentran en la tradición oral, dispersos por todo el mundo; una evidencia de ello, radica en la gran similitud en el contenido de los relatos entre los más distintos pueblos. Así, esta extensión geográfica del cuento de tradición oral, es importante desde el punto de vista didáctico, ya que puede servir de base para que los estudiantes aprecien los diferentes sociolectos de los narradores de cualquier sitio.

De acuerdo con Cortázar (1994), el cuento “se mueve en ese plano del hombre donde la vida y la expresión escrita de esa vida libran una batalla fraternal” (p.34), y el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente y a la vez una vida sintetizada, algo así como una fugacidad en una permanencia en el tiempo y el espacio.

Ahora bien, autores como Cortés y Bautista (1998) y Greimas y Courtés (1982) plantean las características de los textos narrativos de manera estandarizada, por lo que propusieron los planos que conforman una narración, los cuales la hacen diferente de los otros tipos de texto, estos planos son:

- a) *Plano de la narración*, este plano muestra quien es el narrador, y sus diferencias respecto al autor, el narrador puede ser un personaje o puede actuar como espectador y cumple con las funciones de contar la historia y ceder la voz a los personajes. Este plano también contempla el tiempo de la narración

- b) *Plano de la historia*, en este se agrupan aspectos como los actores de la historia, que pueden ser personas, animales, ideas o cosas; los espacios de tiempo, que pueden tener diferente orden, lineal o retrospectivo; y los espacios físicos o lugares donde ocurren los hechos y por último las acciones.
- c) *Plano del relato*, se refiere a la estructura del texto narrativo, identificada desde los autores como la estructura terciaria que se da en tres momentos: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

Ahora bien, el plano del relato expuesto hace referencia a la superestructura del texto narrativo, esto es, la relación existente entre las partes del texto y la manera como estas están organizadas, retomando a Cortés y Bautista (1998) sus partes son:

- a) *El estado inicial*, aquí se presenta a los actores y los sitúa en una situación inicial; este estado siempre tiene una relación con un objeto, que puede estar ausente o que del cual se tienen partes, siendo este material o inmaterial como un sentimiento o un saber, es decir, el destinatario es situado espacial y temporalmente en la narración y se conoce indicios de cuál es el actor principal.
- b) *La fuerza de transformación*, es uno de los momentos más dinámicos del cuento, ya que se desenlazan los acontecimientos establecidos en la primera etapa, estas transformaciones pueden ocurrir gracias a un actor de la narración, o un fenómeno del medio. Casi siempre la reacción a este fenómeno o acontecimiento es opuesta a la del actor principal, es decir, que no puede conseguir lo que desea o pierde lo que tenía.
- c) Por último *el estado final*, que busca dar solución al conflicto y la forma como se da fin al fenómeno que ocasionó el cambio de estatus del personaje principal en la historia.

Es de vital importancia que los estudiantes conozcan y se apropien de la estructura de los textos narrativos para que tengan una organización mental de lo que van a desarrollar. Según Jolibert (2002) los hechos narrados desde la estructura ternaria son clásicos, son entonces necesarios para construir una narración y relatarla de manera oral o escrita.

Ahora bien, el cuento como tipología narrativa, tiene unas características que lo particularizan, entre ellas se pueden destacar:

Es narrativo, es decir, que cuenta algo; es una narración fingida total o parcialmente, ficticia o de invención literaria, aunque puede apoyarse en hechos reales, que pueden inclusive formen parte de la experiencia del mismo autor; es creación legítima de un escrito, quien lo hace llegar al lector por medio del narrador; es corto o breve, se desarrolla en pocas páginas; tiende a producir un solo efecto en el lector; el autor se interesa por un tema principal y no aprovecha los temas menores que la narración pueda sugerir; configura el mundo ficticio mediante elementos diversos: ambientes, épocas, personajes, lo cual justifica la necesidad de emplear distintas formas de expresión; y es el narrador quien cierra el desarrollo de su tema central mediante un oportuno desenlace, el cual, según el caso, puede resultar esperado o inesperado (Borges, 1972, p.32).

Entonces, todo relato debe contar con una estructura que divida la historia en diferentes momentos y dentro de estos se constituyan los llamados episodios, sin embargo, para que los momentos narrativos articulen una buena trama, es necesario además que se emplee un léxico o elementos lingüísticos acorde con la temática narrada, los intereses del narrador y el narratario, además de los elementos que le otorgan sentido al discurso, esto es, coherencia, cohesión, registro del lenguaje y paralingüística.

2.6 Lingüística discursiva

El hecho de recurrir a la lingüística discursiva obedece a que en la inmediatez de la oralidad se ponen en escena una serie de aspectos primordiales que se encuentran íntimamente

relacionados y que permiten dar sentido y significado a lo expresado oralmente; en este sentido Richards et al (1997) definen la lingüística discursiva como la ciencia que se ocupa de analizar las partes que conforman un texto oral, en términos de organización y de relación entre sí para formar un todo.

De acuerdo con Foucault (2011), se refiere al grado de capacidad que un estudiante posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente, lo cual implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones. Así como un registro del lenguaje propio y determinado por usos concretos. Por ejemplo, el lenguaje técnico, el científico, el de los medios de comunicación, son registros.

Ahora bien, Según Vilá (2005) la lingüística discursiva oral se relaciona, también, con el uso de registro paralingüístico para otorgarle significación al discurso convencional. Para que este finalmente tenga un significado debe tener en cuenta elementos como: la paralingüística oral, el registro del lenguaje y la coherencia y cohesión.

La paralingüística oral es la utilización de signos no lingüísticos que acompañan a la comunicación oral constituyéndose en señales que brindan información adicional, tales como la entonación (tonos o matices para reafirmar, aclarar o sugerir interpretaciones) gesticulación y expresión corporal (Arroyo, 2012).

El registro del lenguaje, consiste en una serie de tonos y un determinado nivel estilístico (coloquial, poético, burocrático, formal), según el auditorio y según las circunstancias. Además, es la agilidad en la selección del vocabulario en castellano y en el uso de la estructura morfosintáctica (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias...) que la inmediatez de la oralidad exige (Vilá, 2005).

La coherencia es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de éste, con la estructura lógica de un discurso (Renkema 2004). Así, la coherencia se funda sobre la base de que los elementos presentes en él permanecen a lo largo de todo el mensaje, relacionados entre sí para conformar entre ellos una idea única. La coherencia, es entonces una propiedad del discurso que permite entenderlo como una unidad comunicativa. Se relaciona, además, con la presencia de un tema que sirve de hilo conductor para tejer el sentido a lo largo del relato.

La cohesión se refiere a la conexión que existe entre los elementos del discurso, a los procedimientos formales o de expresión que deben estar presentes en él. Para lograr cohesión en un discurso, este debe contar con ciertos elementos llamados mecanismos de cohesión, que cumplen la función de darle unidad al discurso. Por lo tanto, se dice que existe cohesión en un texto cuando los enunciados sucesivos aparecen debidamente articulados por conectores morfosintácticos y léxico-semánticos, e incluso fónicos.

Por todo lo anterior, se hace necesario entonces promover en primera instancia, la oralidad de los niños desde la escuela pero también la narración de cuentos desde propuestas donde lo social, lo cultural y lo comunicativo se relacionen entre sí para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo, el trabajo curricular por medio de secuencias didácticas.

2.7. Secuencia didáctica

En los últimos años, las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, han tenido gran desarrollo; de igual manera, la expresión oral y escrita se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de las reformas en la enseñanza de la lengua (Camps, 2003). Por tal razón, la pedagogía del texto se ha propuesto construir y evaluar modelos de intervención didáctica, tomando como base los estudios recientes de la lingüística textual y la psicología cognitiva.

Uno de esos modelos de intervención o estrategias de orientación de la intervención en el aula son las secuencias didácticas, definidas por Camps (2003) como una unidad de enseñanza donde se relacionan las actividades con los objetivos generales, y más específicamente, como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, presentando las siguientes características:

- a) Es un proyecto de trabajo de aula que tiene el propósito de producción oral de textos durante un tiempo determinado.
- b) Es parte del manejo discursivo de la oralidad, teniendo presente que la producción oral y el contexto son inseparables.
- c) Establece unos objetivos de aprendizaje que deben ser claros para los estudiantes, son parámetros de evaluación. Estas actividades se llevan a cabo para conseguir nuevos objetivos a nivel general en el estudiantado.
- d) Tiene un esquema general para llevarse a cabo, que consta de tres etapas, que se adaptan a las intencionalidades de la propuesta. La primera etapa se denomina *Preparación*, en esta etapa se explicitan los objetivos a desarrollar, los dispositivos didácticos a emplear y se planean además las primeras sesiones de la secuencia didáctica teniendo en cuenta la temática a abordar, el tipo de texto a producir, los intereses de los estudiantes y sobre todo, las dificultades a superar, en este caso todo deberá girar en torno a mejorar la producción de la narración oral en los niños de grado segundo. Esta etapa es de gran importancia, ya que busca estrategias de planeación para que el estudiantado pueda más adelante producir textos narrativos adecuados por ellos mismos. Luego de establecer un plan a seguir, continúa la segunda etapa, denominada *Desarrollo*, de acuerdo con Camps (1994) esta fase es aquella en que los alumnos producen el texto. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro, es el instrumento

imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción oral. (p. 3). En otras palabras durante la fase de desarrollo se ponen en marcha las sesiones de la secuencia didáctica dedicadas a la lectura, análisis de las dimensiones, renarraciones, retroalimentaciones, intercambio cognitivo entre los participantes y por supuesto, las correcciones, validaciones o asesorías que requieran los estudiantes frente a lo realizado.

Esta etapa se lleva a cabo en dos tiempos, el primero refiere a la producción oral y el otro atiende las características del texto oral que se va a narrar. Estas actividades buscan que el estudiante sea constructor de su saber hacer, teniendo en cuenta los parámetros orales discursivos, el contenido y los aspectos formales de la oralidad.

Por último *la Evaluación*, de acuerdo con Pérez y Rincón (2009) esta fase debe basarse en el “cumplimiento de los objetivos establecidos pero siempre desde el carácter formativo” (p. 19), es decir, la calificación cuántica es casi que nula dentro del proceso pues el aspecto cualitativo (interés, motivación, valoración, etc.) Funciona como un excelente dispositivo psicopedagógico para promover el aprendizaje de los participantes dentro de la propuesta didáctica. Las secuencias didácticas se apoyan en la evaluación formativa, el proceso sirve de función reguladora, diseñando instrumentos para la interacción entre estudiantes en la comunicación oral, en el manejo de discurso.

Según Camps (2003) estas etapas no son necesariamente secuenciales, ya que en el proceso de interacción se pueden manifestar unas dentro de las otras, durante toda la secuencia. Esto permite estructurar la narración oral y el texto escrito para mejorar los procesos de producción de textos narrativos orales. Para la autora “la secuencia está construida por un grupo de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido” (p. 32)

Para elaborar una secuencia didáctica, es ante todo necesario que el maestro domine amplios conocimientos en relación con la didáctica general y con la asignatura que va enseñar; para lo cual, de acuerdo con Camps (2003) debe tener presente los siguientes aspectos fundamentales: los objetivos de la secuencia, las competencias específicas a desarrollar, la planeación de actividades, la exploración de los conocimientos previos del estudiante, las tareas de tipo individual o grupal con sus diferentes niveles de complejidad, los recursos didácticos necesarios para lograr los nuevos conocimientos y finalmente la evaluación del proceso de construcción de textos orales.

Puede decirse entonces que una secuencia didáctica tiene la finalidad de ordenar y guiar el proceso de enseñanza que lleva a cabo un educador, por lo cual debe permitir identificar tanto sus propósitos, sus condiciones de inicio desarrollo y cierre, como los procesos y resultados esperados; sin embargo, no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido, debe comprenderse como una hipótesis de trabajo (Orejel, 2016).

En la realización de estas propuestas de enseñanza, serán importantes los procesos que lleven a cabo los estudiantes en la consecución de los objetivos de aprendizaje trazados, pero también serán necesarias las regulaciones y reflexiones que el docente realice de su propia acción, orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de su actuar pedagógico, en función de la construcción de aprendizaje de parte de los involucrados. En tal sentido, a continuación se conceptualizan las prácticas reflexivas como soporte para analizar las prácticas de enseñanza del lenguaje.

2.8. Prácticas pedagógicas reflexivas

Si la pedagogía, como expone Ocampo (2011), es ante todo “una acción sistemática, disciplinada y profunda sobre la práctica y ese saber pedagógico de los maestros, como un saber

reconstructivo permanente de la práctica del docente” (p.19) que lo induce a realizar una práctica pedagógica acorde con el hecho educativo y por eso la pedagogía debe estar siempre en un permanente proceso de reconstrucción, el maestro debe ser, ante todo, un profesional docente reflexivo frente su práctica pedagógica, con buena formación teórica general de su disciplina del saber.

Desde esta perspectiva, el maestro debe ser: reflexivo, investigativo, democrático, flexible, creativo y con una concepción amplia sobre la vida y la labor educativa. Sobre esto Perrenoud (2001) plantea que “Una práctica pedagógica reflexiva supone una postura, una forma de identidad, un hábito, en el ejercicio cotidiano de la enseñanza” (p. 10) en otras palabras, debe hacer pedagogía.

Lo anterior, conduce a revisar el trabajo en el aula de clases en aspectos relacionados con: las estrategias metodológicas, la didáctica, la motivación, la investigación en el aula y la metacognición. La tarea de convertir la práctica educativa en una acción reflexiva y significativa permanente no es una tarea fácil, es una tarea compleja:

Es un proceso de concientización sobre lo que el maestro hace, sobre su proceso de enseñanza, que requiere una búsqueda de explicaciones, el debate y la puesta en marcha de procesos de mejoramiento de la práctica educativa (Perrenoud, 2001, p. 18).

De allí, que el maestro debe encaminar su labor hacia el perfeccionamiento de su práctica pedagógica, estableciendo la unidad entre la teoría y la práctica:

“El análisis de la práctica, permite al maestro reorientar los contenidos teóricos, la transversalidad, la didáctica, el uso de las TIC y los conocimientos que hay que enseñar; que permita reflexionar ampliamente sobre lo que se está haciendo o enseñando” (Perrenoud, 2001, p. 20).

Esta actitud reflexiva, crítica sobre su práctica pedagógica debe formar en el maestro cualidades profesionales entre ellas una que es fundamental, la reflexión en la profesión. Así pues, como indica el autor “saber reflexionar sobre la propia práctica, es asumir una actitud crítica constructiva de lo que hacemos, en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.89). Por tanto este maestro se va haciendo en el espacio de una interioridad auto-crítica, en estar convencido de lo que hace, en la consideración del principio ético de identidad profesional y esto debe quedar bien claro, que cuando el mismo se construye es el mejor ejemplo de su propia labor educativa.

Ahora bien, el filósofo estadounidense Schön (1992) hace alusión a la preparación para desarrollar una actividad profesional, “esta debería centrarse en potencializar su capacidad para la reflexión en la acción, es decir, el aprendizaje de la acción, el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente y la resolución de problemas” (p. 36), lo que lleva a mostrar que la reflexión sobre la práctica es parte de la práctica reflexiva, es decir, que para cada docente la práctica reflexiva sería el conjunto de experiencias en su contexto sumado con la reflexión que el realice sobre su práctica. Lo que le permitiría al docente su autoformación, ya que se habitúa a reflexionar en la práctica de su actividad diaria.

Entonces la diferencia entre la práctica reflexiva y la reflexión sobre la práctica, es que la primera agruparía varias actividades organizadas según el contexto para conseguir un fin, mientras la reflexión sobre la práctica es una única actividad que es natural durante la labor docente.

3. Metodología

En este apartado se presenta el proceso metodológico que guía el estudio, de ahí que se defina el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las hipótesis, variables y su operacionalización, además los instrumentos y técnicas a utilizar y los procedimientos que orientan la realización del estudio.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en un estudio de enfoque cuantitativo, lo cual implica cuantificar la información obtenida y la aplicación de métodos estadísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 46), que van a permitir precisar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la narración oral de cuentos Wayuu de los estudiantes de 2° de primaria de dos instituciones educativas del Departamento de la Guajira.

La investigación cuantitativa, en palabras de Fernández et al. (2010) “prueba hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, en el uso de la estadística, estableciendo con exactitud los patrones de comportamientos de la población” (p.5). Relega la subjetividad humana y busca la verificación empírica de los hechos y sus causas.

En este sentido, se pretende determinar la incidencia de la variable independiente, secuencia didáctica, en la variable dependiente, narración oral de cuentos Wayuu, en los estudiantes participantes en el estudio.

De manera complementaria, se realiza un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de las docentes investigadoras, durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño, según Bonilla (2002), se relaciona con “los pasos a seguir para generar la información que el estudio requiere, a la luz de la temática y de los objetivos planteados en la investigación” (p.43). En este marco, en el presente estudio se emplea un diseño cuasi – experimental, definido por Hernández et al. (2010), como aquellos con una muestra intencional, es decir, sin ser elegida al azar “se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes” (p. 148).

Este proceso se desarrolla a través de la aplicación de una prueba inicial o Pre test, en el que se indaga sobre el estado inicial de la narración oral de cuentos de los niños y niñas de 2° de primaria (grupos seleccionados de manera intencional, ya que se encuentran conformados con anterioridad); a partir de dicha información se diseña e implementa una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, posteriormente se aplica la misma prueba, en este caso llamada Post test, que permita medir los resultados obtenidos en cuanto a la narración oral de cuentos de los niños y niñas de segundo de primaria.

3.3 Población y muestra

La población objeto de estudio para esta investigación son los estudiantes de los grados 2° de básica primaria de la zona urbana de las instituciones educativas del municipio de Maicao y de las instituciones etnoeducativas de la zona rural del municipio de Riohacha

La muestra está conformada por veinte (20), estudiantes del Grado 2° de la Institución Educativa N° 2 La Inmaculada sede San Martín; y quince (15), del Centro Etnoeducativo N° 14 Kamuchasain sede Warutka del mismo grado.

La muestra seleccionada en su gran mayoría son niños y niñas pertenecientes a la etnia Wayuu, con edades entre los 7 y 9 años. Sus familias pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, devengan sus sustentos de actividades comerciales informales y actividades que pueden realizarse en sus rancherías (artesanías, pastoreo, comercio de mercancías, entre otras); por lo general, sus padres tienen bajo nivel educativo. En la siguiente tabla se amplía la caracterización de la muestra:

Tabla 1. *Caracterización de la Muestra*

Grupo 1: Escuela N° 2. La Inmaculada	Grupo 2: Escuela N° 14. Kamushachain

Nº de Estudiantes	Sexo	Edad	Grado	Nº de Estudiantes	Sexo	Edad	Grado
5	F	7 años	2º	3	F	8 años	2º
7	F	8 años	2º	5	F	9 años	2º
3	M	7 años	2º	3	M	8 años	2º
5	M	8 años	2º	4	M	9 años	2º

Fuente: Elaboración propia (2018)

Como criterios de selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes:

- Estar matriculados, para el año 2017, en las instituciones Educativa N° 2 La Inmaculada sede San Martín; del Centro Etnoeducativo N° 14 Kamuchasain sede Werutka del Departamento de la Guajira en los grados segundo de básica primaria.
- Asistir a la aplicación de la prueba de entrada (Pre test), y a la aplicación del Pos-test.
- Participar, mínimo, en el 80% de la implementación de la secuencia didáctica.
- Que sus padres aceptaran voluntariamente la participación en la investigación, firmando el consentimiento informado (Ver anexo 1)

3.4. Hipótesis

Para dar validez al proceso investigativo, a continuación, se presentan la hipótesis de trabajo y la hipótesis nula.

3.4.1 Hipótesis de trabajo (H1).

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la narración oral de cuentos Wayuu, en los grados 2º de primaria de las Instituciones Educativas N° 2 La Inmaculada sede San Martín y Centro Etnoeducativo N° 14 Kamuchasain sede Werutka Departamento de la Guajira.

3.4.2 Hipótesis nula (H0).

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejora la narración oral de cuentos, en el grado 2° de primaria de las Instituciones Educativas N° 2 La Inmaculada sede San Martín y Centro Etnoeducativo N° 14 Kamuchasain sede Werutka del Departamento de la Guajira.

3.5. Variables y operacionalización

El presente estudio cuenta con una variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo (Anexo 2), y una variable dependiente: narración oral de cuentos, las cuales se detallan a continuación.

3.5.1. Variable independiente, Secuencia didáctica de enfoque comunicativo

De acuerdo con Camps (2003) “la secuencia didáctica se define como un proceso de enseñanza y aprendizaje, que busca llevar a cabo una actividad en un espacio de tiempo definido, con unos objetivos claros, que estructuran diferentes acciones interrelacionadas para alcanzar un aprendizaje específico” (p.38)

El diseño de actividades tiene presente los objetivos de la investigación y el enfoque comunicativo, para realizar esto se planean tres fases que son: La preparación de las actividades de la secuencia, el desarrollo en el cual se realiza la producción oral de cuentos y la evaluación en la que se realiza el cierre de la secuencia y la valoración de los aprendizajes alcanzados.

La secuencia didáctica se implementó en tres fases, con 13 sesiones desarrolladas en 35 clases.

En el siguiente cuadro se presenta la variable independiente:

Tabla 2. *Variable independiente, Secuencia Didáctica*

Dimensiones	Indicadores
<p>Fase de Preparación</p> <p>Para Camps (1995) esta fase tiene como fin planear y formular la secuencia didáctica, así como explicitar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción o comprensión textual. En ella tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, por parte del docente, con el fin de planear la intervención que desarrollara en la ejecución de la secuencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la secuencia • Tarea integradora • Establecimiento Objetivos didácticos • Establecimiento de contenidos didácticos: conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la narración oral, el cuento y su estructura, lingüística discursiva y situación de comunicación • Dispositivos didácticos: Aprendizaje colaborativo, construcción guiada del conocimiento, experiencias con el contexto. • Contexto generador de la narración oral: Invitación de un experto (Sabedor de la cultura Wayuu). • Presentación y negociación de la secuencia (Contrato didáctico) • Exploración de saberes previos
<p>Fase de Desarrollo o Ejecución</p> <p>Durante esta fase los estudiantes, con el acompañamiento del docente, desarrollan las tareas para la consecución del objetivo de aprendizaje propuesto, mediante la planeación de varias sesiones de intervención las que varían y pueden tener características muy diferentes según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, de organización social de la actividad, de duración. (Camps, 1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de intervención pedagógica de inicio, desarrollo y cierre, efectuadas en cada sesión de trabajo • Acciones para el aprendizaje sobre la narración y tipología de los cuentos. • Acciones tendientes al establecimiento de la situación de comunicación de los cuentos. • Acciones para el desarrollo de la lingüística discursiva. • Acciones para creación y narración oral de los cuentos

Fase de Evaluación	
La evaluación de la secuencia didáctica será un proceso constante, realizado desde el inicio de la secuencia hasta la finalización de la misma y que debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados. Para ello deben quedar definidos los instrumentos que se piensan emplear.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación: reflexión del propio aprendizaje a través de preguntas metacognitivas • Coevaluación: Evaluación del estudiante a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio. • Heteroevaluación: Valoración y retroalimentación realizada por la docente, de cada una de las actividades propuestas • Instrumentos de evaluación: rejillas, producciones orales, observaciones.

Fuente: Elaboración propia (2018)

3.5.2. Variable dependiente: Narración oral de cuentos

La variable dependiente está constituida por la producción oral de cuentos de la cultura Wayuu, la cual se entiende como un proceso de construcción en el cual es necesario generar un contexto que sirva para el juego y creación de personajes e historias imaginarias, que serán expresadas oralmente, eligiendo para ello una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, seleccionar un registro de lenguaje y un léxico apropiado al interlocutor. De esta manera los estudiantes se encontrarán produciendo historias y relatos sobre la cultura Wayuu (Toug, 1996, MEN, 1998).

3.5.2.1 El cuento:

Los cuentos son una manifestación de la tradición oral que surgen históricamente como relato en prosa de extensión variable y que relatan hechos ficticios que se remontan a un acontecimiento de forma muy vaga y somera (Muñoz, 1988).

Para medir la producción de cuentos de la cultura Wayuu se establecieron tres dimensiones, a partir de la narración oral (Cortes y Bautista, 1998). A continuación se presenta la operacionalización de la narración oral de cuentos desde las dimensiones Situación comunicativa, estructura de la narración y la lingüística discursiva.

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente, narración oral de cuentos.

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍNDICES	
Situación Comunicativa. Hace referencia a la huella (lingüista de los principales parámetros de la situación de producción de texto oral o escrito, para el caso de la narración oral responde a: narrador, Narratorio o destinatario Propósito, Contenido (Jolibert & Sraiki, 2009).	Narrador: Es el recurso que usa el autor para contar un relato a otro llamado destinatarios.	3	El narrador asume la posición de contar un relato
		2	El narrador presenta dificultades en asumir la posición de contar un relato.
		1	El narrador no asume la posición de contar un relato.
	Narratario (Destinatario): Es el que escucha el relato, puede ser una o varias personas a quien le llega la narración para lo cual el narrador debe utilizar un vocabulario adecuado y comprensible.	3	El narrador oral utiliza un vocabulario claro y adecuado al tipo de narratario al que va dirigido.
		2	El narrador oral tiene dificultades para utilizar un vocabulario adecuado y comprensible para el tipo de narratario al que va dirigido.
		1	El narrador oral utiliza un vocabulario que no es adecuado ni comprensible al tipo de narratario.
	Propósito: Se relaciona con la intención que tiene el narrador, en este caso relatar una historia sobre un hecho específico de la cultura wayuu	3	El narrador relata una historia sobre hechos de la cultura wayuu.
		2	El narrador cuenta un relato, pero no se relaciona con los hechos de la cultura wayuu.
		1	El narrador no cuenta un relato sobre hechos de la cultura wayuu.
Estructura de la narración oral Van Dijk, como estructura semántica global, y se articula con Cortés y Bautista. Hace referencia a la relación existente entre las partes del texto y la manera como éstas están organizadas (Cortés – Bautista, 1998).	Estado inicial: Presenta el estado inicial de la historia. Se refiere al momento en que se presentan los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.	3	El narrador presenta a los personajes sus deseos o aspiraciones.
		2	El narrador presenta a los personajes, pero no la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.
		1	El narrador no presenta a los personajes, ni la situación en la que se encuentran al inicio de la historia
	Fuerza de transformación: Es una acción o serie de acciones que explican los cambios y transformaciones que alteran el estado inicial, perturbando el equilibrio de la historia y que traen consecuencias para el o los personajes.	3	El narrador da cuenta de uno o varios acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la historia
		2	El narrador tiene dificultad o da cuenta de manera parcial de acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la historia
		1	El narrador no da cuenta de acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la historia

Lingüística discursiva oral Hace referencia al uso de registro para lingüístico para otorgarle significación al discurso convencional (Vilá, 2005).	Estado Final: Es el final de la historia. Se define como queda el personaje es un nuevo equilibrio.	3	E narrador concluye presentando el final de la historia y el estado final del o los personajes.
		2	El narrador concluye presentando el final de la historia, pero no da cuenta del estado final de los personajes.
		1	El narrado no concluye la historia.
	Paralingüística: Utilización de signos no lingüísticos que acompañan a la comunicación oral constituyéndose en señales que brindan información adicional a la narración, tales como la entonación (tonos o matices para reafirmar, aclarar o sugerir interpretaciones) gesticulación y expresión corporal.	3	El narrador muestra una adecuada expresión corporal, gesticulación y entonación para remarcar, afirmar, o aclarar los sucesos relatados, acorde al mensaje de la historia.
		2	El narrador utiliza diferentes tonos o matices de voz para remarcar, afirmar, o aclarar los sucesos relatados, pero no los acompaña de manera coherente con la gesticulación y/o expresión corporal
		1	El narrador no utiliza en su relato elementos de entonación, gesticulación, ni expresión corporal.
	Registro de lenguaje: es la agilidad en la selección del vocabulario en castellano y en el uso de las estructuras morfosintáctica (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias...) que la inmediatez de la oralidad exige.	3	El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario y hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas
		2	El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario, pero no hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas
		1	El narrador no selecciona de manera ágil el vocabulario, ni hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas.
	Coherencia: Se relaciona con la presencia de un tema que sirve de hilo conductor para tejer el sentido a lo largo del relato.	3	El narrador relata la historia teniendo en cuenta la progresión temática y el uso adecuado de conectores en su relato que dan sentido lógico a la narración.
		2	El narrador tiene dificultades para dar sentido lógico al relato teniendo en cuenta la progresión de los hechos y el uso adecuado de los conectores
	Cohesión: Propiedad que permite articular las frases del relato, mediante el uso de conectores, que permiten encadenar el discurso oral para organizar la coherencia narrativa.	1	El narrador no da sentido lógico al relato ya que no tiene en cuenta la progresión temática, ni el uso de conectores

Fuente: Elaboración propia (2018)

3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Para analizar las transformaciones tanto en la narración oral de cuentos, como en las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, se emplearon instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, los cuales se describen en seguida.

Para obtener la información, que permitiera conocer el estado inicial y final en que se encontraban los estudiantes en la producción y narración oral de cuentos, se empleó un instrumento tipo rejilla, la cual fue elaborada por un grupo de investigadoras pertenecientes a la línea de didáctica del lenguaje y específicamente, a la investigación sobre producción oral, como producto de varias versiones retroalimentadas en los seminarios de investigación, reuniones de línea, las orientaciones por parte de la asesora, la indagación de investigaciones y referentes teóricos sobre el tema, abordándose tres dimensiones para la variable dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística discursiva oral.

Cada dimensión está compuesta por tres indicadores que permiten evidenciar los componentes de la misma y éstos a su vez integran tres índices, cada uno de los cuales, a través de la asignación de un valor cuantitativo, permite evidenciar el nivel de desempeño (alto, medio o bajo) en el que se encuentra la producción oral del estudiante dentro de cada dimensión, cuyo análisis de los resultados podrán ubicar la narración en niveles a saber:

Tabla 4. *Niveles de desempeño de la narración oral de cuentos*

Nivel	Pauta de valoración por indicador	Rango de medición de la variable
Bajo	1	9 – 21
Medio	2	22- 34
Alto	3	35- 45

Fuente: elaboración propia.

El instrumento fue utilizado en la aplicación de dos pruebas (Pres-test y Pos-test), de narración oral de cuentos a los grupos objeto de estudio, para lo cual se le entregó al grupo la siguiente consigna: **“Inventa un cuento, que no exista, sobre elementos de la cultura wayuu y cuéntaselo a tus compañeros”** Una vez realizada la narración oral por parte de los estudiantes se analizan los desempeños, aplicando las pautas de evaluación indicadas en el instrumento tipo rejilla (Anexo 3), que contempla las dimensiones presentes en la variable dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística discursiva oral.

Para la validación del instrumento se aplicó una prueba piloto a dos grupos de diez estudiantes de cada una de las Instituciones Educativas participantes en el estudio, con características similares a los de la muestra. Así mismo, fue realizado un juicio de expertos por parte de la Doctora Martha Cecilia Arbeláez y el Magíster Diego Aristizábal, docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. A partir de los resultados de la prueba piloto y de los aportes de los expertos se ajustó el instrumento que finalmente fue aplicado.

Ahora bien, para la recolección de información que permitió el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las investigadoras, fue utilizado el diario de campo (Anexo 4). El diario de campo, es un instrumento utilizado para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados (Martínez, 2007), tiene como principal función dejar registro de todo lo que pueda ser útil en una investigación y así convertirse en un documento seguro y eficiente para consultar datos o información necesaria, en este trabajo se empleó para registrar los hechos, interpretaciones y percepciones de prácticas de enseñanza del lenguaje, las docentes investigadoras, durante la implementación de la secuencia didáctica.

Unidad de análisis

La unidad de análisis son las prácticas de enseñanza del lenguaje, de las docentes investigadoras durante la implementación de la secuencia didáctica. Dicho análisis se realiza a partir de los registros condensados en el diario de campo y las categorías de la práctica

reflexiva, las cuales fueron concertadas con las integrantes del grupo perteneciente a la Cohorte I del programa de extensión de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, y fundamentadas desde los planteamientos de Perrenoud (2001). A continuación, se definen las categorías:

Tabla 5. *Categorías para el análisis cualitativo*

Categorías	Definición
Descripción	Es contar de manera detallada lo que se hace en la clase.
Percepción	Es la interpretación que hace el o la docente, respecto a lo que sucede con el grupo o con los estudiantes.
Autopercepción	Descripción de los sentimientos, pensamientos o emociones sobre sí misma, respecto a sus prácticas.
Indagación	Buscar explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre situaciones específicas que suceden en el aula.
Rupturas	Proponer o ensayar nuevas estrategias para desarrollar la clase.
Auto-cuestionamiento	Son todas aquellas preguntas o interrogantes que se hace el docente sobre sus actuaciones.
Adaptación	Hacer ajustes en respuesta a las necesidades del contexto, el grupo o los estudiantes.
Democratización	Propiciar espacios de participación activa en los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Unidad de trabajo

El análisis de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras en la implementación de la secuencia didáctica fue realizado a partir de un diario de campo, por ello se identifica la unidad de trabajo el análisis resultado del diario de campo realizado por los docentes a continuación mostrados.

Profesora 1: Licenciada en Pedagogía Infantil egresada de la Universidad de la Guajira en el año 2007, cuenta con una experiencia laboral de 8 años de servicio prestados en el área urbana del Departamento de la Guajira, como docente de aula de la básica primaria, fue

nombrada en propiedad en el año 2010 en el colegio Denzil Escolar de Riohacha donde ejerció por un periodo de 5 años, luego fue trasladada en 2015 a la Institución Educativa N° 2 La Inmaculada sede San Martin del municipio de Maicao donde se encuentra actualmente laborando en el grado 2°

Profesora 2: Licenciada en pedagogía infantil de la Universidad de La Guajira en el año 2007, cuenta con una experiencia de 14 años de servicios prestados en el área rural del Departamento de La Guajira como docente de aula de la básica primaria. Fue nombrada en propiedad en el año 2004 en el centro etnoeducativo Aujero donde ejerció durante seis años en diferentes grados de básica primaria, para el año 2011 fue trasladada al Centro Etnoeducativo No 14 Kamuchasain en la sede Werrutka, donde se encuentra actualmente laborando en el grado segundo, impartiendo los ejes temáticos que propone el proyecto Anaa Akua'ipa.

3.7 Procedimiento

Las fases a través de las cuales se desarrolló la investigación se presentan en el cuadro siguiente:

Tabla 6. *Fases del proyecto*

Fase	Descripción	Instrumento
1. Diagnóstico	Diagnóstico de la narración de cuentos orales: *Elaboración del instrumento. *Validación: Prueba piloto y Juicio de expertos. *Evaluación de la narración de cuentos orales previa a la intervención (Pre-test).	Rejilla de evaluación
2. Intervención	Diseño de la secuencia didáctica. Implementación de la secuencia didáctica	Secuencia didáctica
3. Reflexión	Reflexión de las prácticas de la enseñanza del lenguaje, de las	Diario de campo

	docentes investigadoras	
4. Evaluación	Evaluación de la narración de cuentos después de la intervención.	Rejilla de valoración de la narración de cuentos oral Estadística descriptiva
5. Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test)	Estadística descriptiva Prueba Pre-test prueba Pos-test
6. Conclusiones y recomendaciones	Reflexiones, conclusiones y recomendaciones sobre los resultados del análisis.	Construcción de informe sobre las conclusiones y recomendaciones a partir del análisis

Fuente: Elaboración propia (2018)

4. Análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados de los datos obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos utilizados en la investigación, cuyos objetivos eran determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la narración oral de cuentos Wayuú de los estudiantes de grado segundo de las Instituciones Educativas N° 2 La Inmaculada sede San Martín y el Centro Etnoeducativo N° 14 Kamuchasain sede Werutka del Departamento de La Guajira, y reflexionar respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

El análisis se realiza desde dos ejes: desde el primero, de corte cuantitativo, se utiliza la estadística descriptiva para validar o rechazar la hipótesis de trabajo. Luego se realiza un análisis comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la narración oral de cuentos wayuu, desde cada una de las dimensiones que conforman la variable dependiente: situación comunicativa, estructura de la narración oral y lingüística discursiva oral, con sus respectivos indicadores, y los cambios que presentaron los estudiantes después de la implementación de la secuencia.

Desde el segundo eje, cualitativo, se analizan las prácticas de las docentes durante la implementación de la secuencia a partir de los registros condensados en el diario de campo y las categorías de reflexión pedagógica que se acordaron de manera grupal, en la línea de didáctica del lenguaje de la maestría, con el fin de comprender si hay transformación en sus prácticas de enseñanza de la oralidad.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción oral de cuento

En este apartado se presenta, en primer lugar, el resumen del análisis cuantitativo de la narración oral de cuentos, empleando la estadística descriptiva para validar o rechazar la

hipótesis de trabajo. En segundo lugar, se analizan los cambios acontecidos en cada de las dimensiones de la variable dependiente, con sus respectivos indicadores.

4.1.1 Prueba de hipótesis

Para realizar este análisis, se hace uso de la estadística descriptiva, a partir de las medidas de tendencia central: Media, Mediana, Moda y Desviación estándar, como se evidencia en las siguientes tablas:

Tabla 7 *Medidas de tendencia Central.*

<i>Medidas de Tendencia Central</i>				<i>Medidas de Tendencia Central</i>			
<i>Grupo 1</i>				<i>Grupo 2</i>			
<i>Total Pretest</i>		<i>Total Posttest</i>		<i>Total Pretest</i>		<i>Total Posttest</i>	
Media	12,3	Media	20,65	Media	9,533333333	Media	19
Error típico	0,281910773	Error típico	0,859237728	Error típico	0,16523192	Error típico	0,292770022
Mediana	12	Mediana	21	Mediana	9	Mediana	19
Moda	13	Moda	25	Moda	9	Moda	19
Desviación estándar	1,260743306	Desviación estándar	3,842627938	Desviación estándar	0,639940473	Desviación estándar	1,133893419
Varianza de la muestra	1,589473684	Varianza de la muestra	14,76578947	Varianza de la muestra	0,40952381	Varianza de la muestra	1,285714286
Curtosis	1,904818416	Curtosis	-1,311383555	Curtosis	-0,126679702	Curtosis	-0,179487179
Coefficiente de asimetría	-0,45875036	Coefficiente de asimetría	0,043736406	Coefficiente de asimetría	0,802288396	Coefficiente de asimetría	0,339198886
Rango	6	Rango	12	Rango	2	Rango	4
Mínimo	9	Mínimo	15	Mínimo	9	Mínimo	17
Máximo	15	Máximo	27	Máximo	11	Máximo	21
Suma	246	Suma	413	Suma	143	Suma	285
Cuenta	20	Cuenta	20	Cuenta	15	Cuenta	15

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7 se pueden evidenciar los cambios ocurridos en el grupo 1, representados en los puntajes de la Media, la cual en el Pre-test fue de 12,3 y en el Pos-test de 20,65 notándose un avance de 8,35 puntos porcentuales; la Mediana pasó de 12 en el Pre-test a 21 en el Pos-test, con una diferencia de 9 puntos porcentuales y la Desviación estándar de 1,26 en el Pre-test pasó a 3,84 en el Pos-test con una diferencia de 2,58 puntos porcentuales. Todo esto implica que después de la aplicación de la secuencia didáctica (SD), los estudiantes

evidenciaron transformaciones positivas en su desempeño, puesto que pasaron de relatar fragmentos entremezclados de historias, que poco o nada evidenciaban la estructura de la narración oral, los elementos de la situación de comunicación y la lingüística discursiva oral, a narrar cuentos que parten de una situación de comunicación que les configura, articulados con una estructura terciaria (situación inicial, fuerza de transformación y situación final), que mientras van relatando integra los elementos de la lingüística discursiva oral, como el manejo corporal y gestual, los tonos y matices de voz, las pausas, entre otras.

De igual manera en la misma tabla, se observan los datos estadísticos del grupo 2, y también se pueden evidenciar cambios positivos, representados en los resultados de la Media, la cual pasa de 9,53 en el Pre-test a un 19 en el Pos-test, con una diferencia de 9,47 puntos porcentuales; la Mediana aumentó de 9 a 19 con una diferencia de 10 puntos porcentuales y la desviación estándar pasó de 0,63 a 1,13 con una diferencia de 0,5 puntos porcentuales; los anteriores datos reflejan los beneficios de la intervención mediante la secuencia didáctica (SD), en el desempeño en la producción oral de cuentos de los estudiantes integrantes de los grupos objeto de estudio.

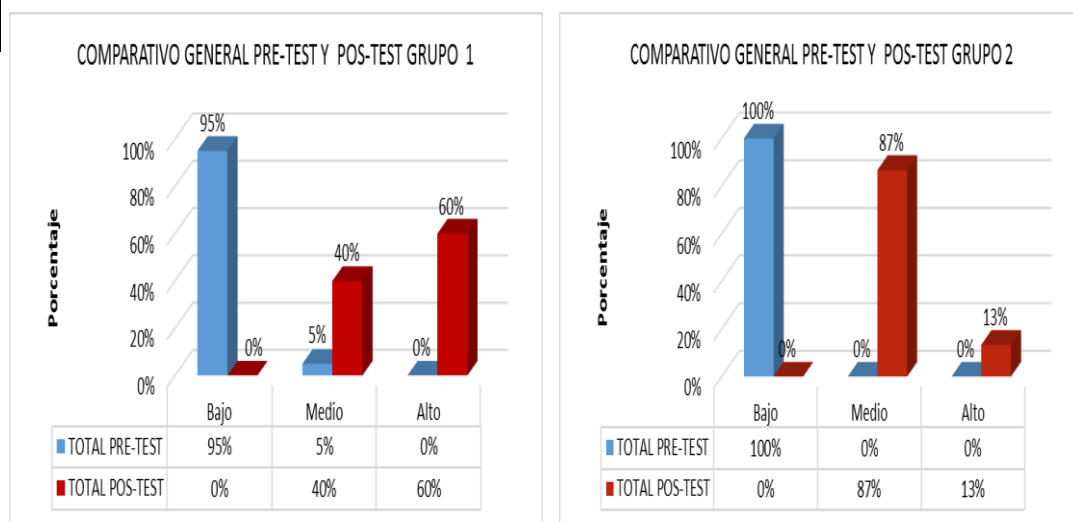
Estas transformaciones en los datos de las medidas indican que después de implementarse la secuencia didáctica, hubo avances positivos en los desempeños de los estudiantes en la producción oral de cuentos. En este sentido, para ambos grupos se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis de trabajo, o sea que, la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la narración oral de cuentos, de los estudiantes de los grados 2° del ciclo de básica primaria de las Instituciones educativas No. 2 La Inmaculada y el Centro Etnoeducativo No. 14, siempre y cuando se parta de los intereses y necesidades de aprendizaje de los educandos, en contextos reales de comunicación, con propósitos claros, destinatarios existentes, y en las que se tomen en consideración y se aborden de forma intencionada e interrelacionada los diferentes componentes de la narración oral de cuentos, de

tal manera que los niños y niñas sean capaces de producirlos, poniendo en juego los elementos que configuran la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística discursiva.

A partir de ello, las actividades desarrolladas durante la aplicación de la secuencia didáctica les permitieron a los alumnos organizar mejor su discurso oral y poner en juego su imaginación para crear con mayor facilidad narraciones orales de cuentos wayuú.

A continuación, se presentan las gráficas sobre el análisis general del Pre-test y Pos-test por niveles de desempeño

Gráfica 1 Comparación niveles de desempeños Pre-test vs-Pos-test grupo 1 y 2.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 1, se observa la movilidad de los estudiantes de ambos grupos en los niveles de desempeño entre ambas pruebas. Así, en el Pre-test el 95% de la muestra del grupo 1, y el 100% de la muestra del grupo 2, se posicionan en el nivel bajo de desempeño de producción oral de cuentos. La situación cambia luego de la intervención con la secuencia didáctica pues el grupo 1, pasa del 5% en el nivel medio en el Pre-test al 40% en el Pos-test, mientras que el grupo 2, en este mismo nivel fue donde presentó mayor movilidad en los desempeños de los estudiantes, pasando del 0% en el Pre-test a un 87% en el Pos-test; en cuanto al nivel alto, se

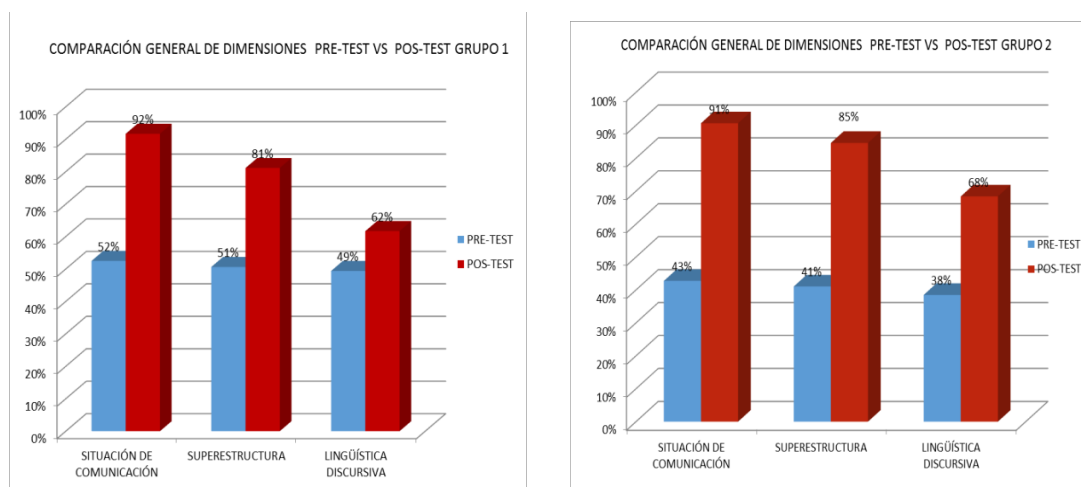
pasó del 0% en ambos grupos en el Pre-test, al 60% en el grupo 1 y al 13% en el grupo 2 en el Pos-test. Estos resultados indican que la secuencia didáctica contribuyó a mejorar los desempeños en la narración oral de cuentos en los estudiantes.

Las transformaciones ocurridas podrán observarse de manera más precisa en el siguiente apartado, primero desde un análisis general de las dimensiones, y luego desde la profundización en los cambios acontecidos en cada uno de sus indicadores.

4.1.2 Análisis de dimensiones

A continuación, se presentan las gráficas que muestran los resultados de los estudiantes en las dimensiones evaluadas: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística discursiva, durante la aplicación del Pre-test y Pos-test.

Gráfica 2 Comparativo Dimensiones Pre-test vs Pos-test grupo 1 y grupo 2.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos en la Gráfica 2, evidencian que los estudiantes del grado segundo en ambos grupos, tuvieron avances en todas las dimensiones, las mayores transformaciones ocurrieron en la dimensión *Situación de comunicación* en ambos grupos. En el grupo 1, por ejemplo, los estudiantes se desplazaron del 52% en el Pre-test al 92% en el Pos-test obteniendo una

diferencia de 40 puntos porcentuales; mientras el grupo 2 avanzó de un 43% en el Pre-test a un 91% en el Pos-test, con una diferencia de 48 puntos porcentuales.

Por otro lado, los menores cambios se presentaron en la dimensión de la *lingüística* discursiva, en ambos grupos, pues en el grupo 1, los estudiantes se movilizaron de un 49% en el Pre-test a un 62% en el Pos-test, con una diferencia de 13 puntos porcentuales; y en el grupo 2, los estudiantes se desplazaron de un 38% en el Pre-test a un 68% en el Pos-test, con una diferencia de 30 puntos porcentuales.

Ahora bien, respecto a la dimensión de las mayores transformaciones positivas, esto es, la situación de comunicación, es de resaltar que en la prueba Pre-test los estudiantes evidenciaron dificultades para asumirse como narradores orales pues en primer lugar, los niños de la zona urbana, aunque conocen muchas narraciones, éstas son productos de la memorización y no de la espontaneidad narrativa, cosa que a su vez es algo difícil de evidenciar en miembros de la cultura Wayuú que contrario a los primeros, demuestran cierta timidez para expresarse oralmente (pese a que su lengua mayoritariamente, es oral) y más aún si se sienten grabados u observados por extranjeros. Además, los conceptos de narración y de narrador para ellos son, en esta etapa de su escolaridad, algo nuevo (Jolibert, 2002), pues al primero lo entienden como una renarración y al segundo, lo asocian con el adulto o el abuelo que les cuenta historias.

Hacer que los niños se reconocieran como narradores y dejaran de lado por primera vez, el arte de contar lo que otro dijo, e inventaran sus propias historias fue algo difícil en el Pre-test porque sencillamente las prácticas tradicionales de lectura y escritura vienen privilegiando desde otrora, impidiendo con esto, que los estudiantes se aventuren por si solos a contar historias. Si sólo es el docente quien siempre lee o renarra el cuento, se condicionará al educando a que sólo responda unas preguntas de talla literal, y desconozca que la narración oral provee al infante el desarrollo emocional, cognitivo y socio afectivo y lo favorece

también en cuanto a la adquisición de competencias básicas, especialmente, la comunicativa (Fernández, 2012, p. 4). No obstante, el considerarse y asumir el rol de narradores orales no fue la única dificultad detectada en los niños durante el Pre-test sino el hecho de tener presente la imagen de sus narratarios al momento de contarles oralmente sus cuentos, para a partir de ella, adecuar el vocabulario y las formas de expresión.

Generalmente, en esta etapa los niños simplemente renarraron los cuentos clásicos tradicionales que les habían leído en sus casas o en el grado anterior (Caperucita roja, El gato con botas, El patito feo) pero lo hacían con la mirada fija en el techo del aula, o con sonrisas nerviosa, con sus manos entrecruzadas; de igual manera se notó que se aprendían de memoria el relato y al olvidárseles cualquier palabra del discurso original, sencillamente no continuaban su narración y se sentaban.

Otra de las dificultades presentadas por los niños antes de la intervención de la secuencia didáctica radicó en que no tenían claro ni presente el propósito con que narraban su relato oral, el cual estaba explícito en la consigna. La mayoría de los niños en esta etapa de la investigación renarraban un cuento clásico tradicional que les habían leído sus maestros el año anterior y otros muy pocos intentaron adaptar esos mismos cuentos a realidades de su contexto, pues el propósito de las narraciones orales que se les solicitaba debían tener como pretexto hechos, acontecimientos o elementos de la cultura indígena Wayuú. La adecuación de sus narraciones orales al propósito comunicativos, en esta primera fase, fueron escasas por no decir que nulas tal cual como lo confirman las investigaciones Boito y Cruz (2000), Jaimes (2005) y Tough (1996).

A rasgos generales, se puede decir que estas dificultades se debieron a las prácticas tradicionales del aula y la forma como los docentes del área de lenguaje vienen asumiendo la enseñanza de la lengua oral en general y el ejercicio de la narración oral en particular, pues la promoción de la expresión oral se confunde solamente con la memorización de exposiciones

y la narración oral con un ejercicio donde el docente se limita a leerle un cuento a sus estudiantes y a hacerles preguntas sobre lo entendido.

La participación de los niños en los espacios verdaderos de producciones orales en la actualidad se ve muy reducido debido a que la docencia considera que esta habilidad la desarrollan diariamente los estudiantes al interrelacionarse con sus compañeros (Gutiérrez y Rosas, 2008) sin que haya la menor reflexión sobre este acto tan completo y poderoso como es el de la oralidad direccionada. Por consiguiente, en el aula no se trabaja la oralidad por considerarla una habilidad que se aprende en contextos informales y familiares y todos los estudiantes a menudo están haciendo uso de ella cuando entablan conversaciones con sus compañeros. Esta falencia, desconoce el andamiaje del lenguaje oral y todos los beneficios que trae consigo el aprender sus requisitos y elementos. No entenderlo de esta manera seguirá promoviendo la formación de estudiantes y ciudadanos que deban recurrir a otros para que hablen por ellos y los representen ante las autoridades gubernamentales, precisamente, porque desconocen los tratamientos y modismos que se necesitan para enfrentar o atender a los destinatarios o interlocutores, ya que eso sólo se adquiere con la enseñanza intencionada del lenguaje.

Ahora, si en la escuela se llegase a implementar la enseñanza de la producción oral narrativa, generalmente, esta producción estuviera encaminada a ser objeto de calificación y tendría como único destinatario al docente evaluador (Lerner, 2003). Producir para evaluar es producir sin ganas, más producir para alguien que realmente tenga una misma edad o quiera escuchar a ese autor principiante, es producir con entusiasmo.

En contraposición a lo anterior, si la escuela se propusiera trabajar la producción oral por medio de pautas y requerimientos didácticos y los docentes sirvieran de guías y no solamente funcionaran como evaluadores para asignar una calificación; los estudiantes entenderían que para producir oralmente un texto narrativo se necesita más que saber hablar, más que asumir

el rol de un narrador y tener presente un destinatario y se tendría que configurar además, un propósito, ya que no se puede producir sin tener presente una meta, un desafío o una intención clara y definida (Jolibert, 2003).

El caso de la narración oral, la situación de comunicación corresponde al narrador, narratario y propósito, elementos que se cristalizan en un contexto real de comunicación, en el cual el narrador (estudiante) relata un cuento a partir de las manifestaciones culturales del grupo étnico Wayuú que le han sido transmitidas oralmente, los compañeros de su misma institución se identifican como destinatarios reales de esas producciones y esos mismos narradores orales al momento de narrarles oralmente sus historias lo harán con un propósito definido.

Sin embargo, para lograr lo anterior, se hace evidente que el uso de diferentes propuestas pedagógicas en el aula tales como la secuencia didáctica, sean alternativas que favorezcan notablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en los docentes y estudiantes, dado que éstas representan soluciones pedagógicas concretas que tienen que ver con la mejora de los procesos de comprensión o producción textuales en los estudiantes y a su vez desarrollar las habilidades del lenguaje y la competencia comunicativa en general.

En relación con lo anterior, se puede decir entonces que la implementación de la secuencia didáctica en la enseñanza del lenguaje posee un impacto positivo tanto para el estudiante como para los docentes, ya que permiten fortalecer los procesos de producción oral, generando momentos de reflexión y transformación didáctica, orientados al fortalecimiento de la comunicación y la expresión oral.

Esto fue lo que se pudo observar en los dos grupos después de la intervención de la secuencia didáctica: Los indicadores de las tres dimensiones por parte de los estudiantes mostraron avances con relación al Pre-test ya que los niños y niñas pudieron reconocerse como narradores orales, tuvieron en cuenta las características de los narratarios al momento

de narrarles sus historias y lo hicieron atendiendo a un propósito. Los avances se lograron gracias a las actividades programadas en la secuencia didáctica.

Por ejemplo, para el caso del narrador oral, fue necesario inducir a los estudiantes para que fueran los creadores y contadores de sus propias historias y que éstas a su vez hablaran de elementos propios de la cultura Wayuú, tales como su origen. Ahora, al observar las dificultades que se presentaron en el Pre-test se procedió de inmediato a crear actividades que incentivaran el reconocimiento de los narradores orales y su importancia, fue así como se decidió llevar por un lado, a los sabedores de la cultura para que les contaran oralmente historias a los niños y a su vez les hablaran del poder la palabra y por el otro, las docentes, en las primeras sesiones, se preocuparon por inventarse historias que incluyeran elementos de la cultura Wayuú o que trataran de explicar el origen de este grupo indígena, y se las renarraban diariamente a los educandos para que fueran aprendiendo.

Es digno reconocer el gran impacto que sintieron los estudiantes al ver la figura del sabedor en la escuela conforme a lo que este personaje representa y significa en la cultura. Además, el escuchar a sus docentes como narradoras orales y ver también vídeos de niños y niñas que narraban oralmente sus propias creaciones literarias empezó a propiciar que en las sesiones dos, cuatro y cinco, los niños fueran atreviéndose ya a ir contando cortos relatos a sus compañeros. Sin lugar a dudas, el hacerles entender que son dueños de la palabra y con ella pueden crear historias con los elementos que ellos conocen y utilizan para sus labores del campo y de la vida en general, promovió en gran medida, la asimilación de este indicador. Así, el enunciador como voz que crea y expone el texto se reconoce como un elemento importante dentro del mismo en la medida en que es dueño tanto de su silueta como de su sentido (Jolibert, 2003)

Por otro lado, el indicador relacionado con los narratarios también tuvo avances en el sentido en que primero, los niños pudieron comprender que antes, durante y al final de la

narración oral siempre debían tener presente la figura o imagen de este elemento de la situación de comunicación y segundo, el sentirse a su vez, narratarios de sus compañeros les otorgó importancia como espectadores.

Luego de los resultados que los niños y niñas demostraron en el Pre-test con relación a este indicador, se procedió de inmediato a crear actividades que lo potenciaran de allí que, se les hablara de la importancia de escoger el lenguaje adecuado y específicamente, palabras que estuvieran acorde con los narratarios, a sus edades y a sus conocimientos del entorno. Por ejemplo, en las primeras sesiones, las docentes optaron por renarrarles dos tipos de narraciones: la primera plagada de términos sofisticados y que sólo dominaban personas vinculadas de manera directa a la ciencia y academia y la segunda, una narración que había sido escrita por un niño como ellos. Al final ellos descubrieron cuál había sido pensada para ellos. Tras varias sesiones en las que siempre se les recalca la importancia de hablarles con un lenguaje entendible a los narratarios y por consiguiente, tuvieran presente temas que les interesaran, los niños pudieron reconocer la importancia de este elemento dentro del relato oral. Otra de las actividades que fundamentó este indicador fue el ir imaginando y narrando oralmente sus cuentos a sus familiares como tarea para la casa y también en la escuela en breves momentos se les pedía que les contaran a su compañerito de al lado una breve historia, esto casi siempre, antes de empezar la fase de desarrollo de la sesión y en la escuela escogieran a algunos de sus docentes de años anteriores y les renarraran los relatos que hasta el momento habían creado.

El que los estudiantes tuvieran presente al momento de narrar al narratario hizo que los mismos se interesaran por hacer un discurso coherente pues el narratario como sujeto paciente que escucha el relato inquieto al autor o al personaje ya que lo que cuente o diga deberá ser interesante y significativo (Bautista y Cortés, 1999).

Además de estos indicadores, el propósito como último elemento de la situación de comunicación, de la secuencia didáctica al compararse con el Pre-test, tuvo grandes cambios a favor del aprendizaje de los niños. Si bien cierto que durante el Pre-test el ejercicio de narrarle oralmente un cuento sobre los elementos y el origen de la cultura Wayuú a otro niño no se efectuó de la mejor manera debido a las dificultades que se anotaron anteriormente, cabe decir también que las escasas narraciones que se lograron no contaban con un propósito claro o al menos los niños no comprendieron de qué se trataba.

Con la intervención de la secuencia didáctica este indicador generó transformaciones positivas a favor del aprendizaje de los estudiantes porque se planearon actividades para que se lograra este avance. Así pues, a los niños inicialmente se les empezó a preguntar para qué venían a la escuela, para qué querían aprender a narrar oralmente, luego cuál había sido la finalidad del sabedor al narrarles oralmente sus historias. Después de varias sesiones y de ejercicios tales como el preguntarle los propósitos que tenían las docentes cada vez que narraban oralmente un cuento, y el propósito que tenían los niños que veían en los textos audiovisuales cuando hacían lo mismo que las educadoras, se procedió a solicitarles que sus primeras narraciones hechas a sus familiares y compañeritos tuvieran un propósito definido y claro y sobre todo, que lo tuvieran presente cada vez que narraran, para que así el desafío o propósito de la producción fuera un punto de partida y de llegada y además una constante al momento de organizar ideas (Jolibert, 2002).

Por lo anterior vale la pena plantear que con la intervención de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo promovió la producción oral de cuentos sobre elementos de la cultura Wayuú pues este ejercicio se efectuó en un espacio real de comunicación y permitió partir de eventos reales para poder configurar el significado, es decir, se logró que los niños tomaran la palabras desde el uso y no desde la forma y además comprendieran que la oralidad tiene

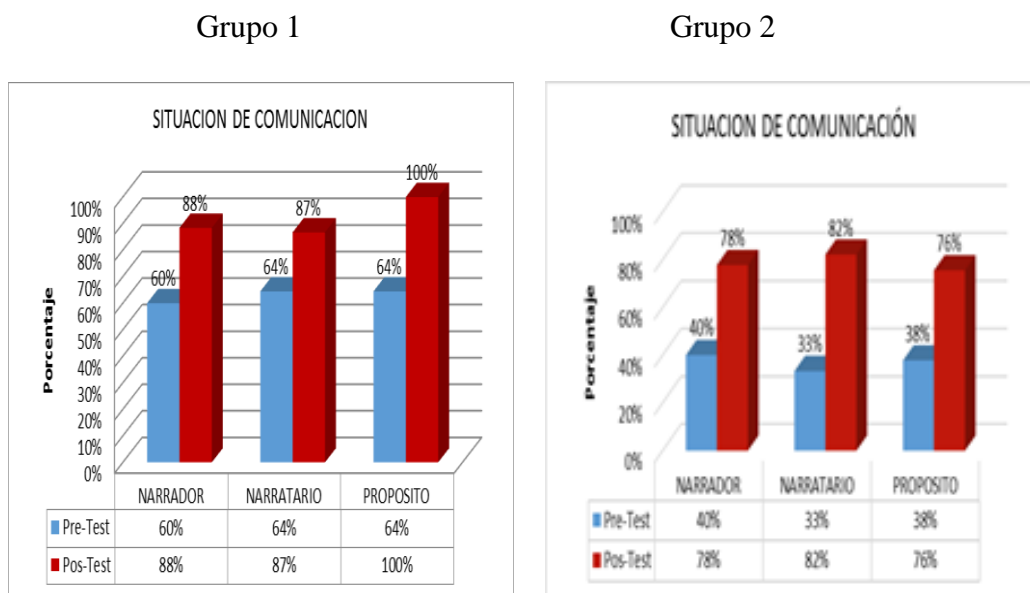
parámetros a seguir y que para producir oralmente un cuento, se hace necesario que familia, estudiante y docentes intervengan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todos estos aspectos y procesos que se detallan, confluyen en un mismo evento: El acto de aprender como resultado de un buen proceso de enseñanza. El hecho de que tanto docentes y estudiantes se relacionen compartiendo experiencias significativas de aprendizaje, promueve el proceso de formación de ambos, pues, desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje se construye socialmente.

A continuación, se realizará una descripción de los resultados en cada una de las dimensiones, con sus respectivos indicadores.

4.1.2.1 Situación comunicativa

Gráfica 3 *Comparativo General de la Situación comunicativa en el Pre-test y el Pos-test grupo 1 y grupo 2.*



Fuente: elaboracion propia.

En la gráfica 3 se puede observar que, si bien los estudiantes mejoraron sus desempeños en todos los indicadores de la situación comunicativa, en el grupo 1 los mayores avances se

reportaron en el indicador *propósito*, que pasó de 64% en el Pre-test a un 100% en el Pos-test, con una diferencia de 36 puntos porcentuales; mientras que en el grupo 2 el indicador con mayor transformación fue el *narratorio*, con una diferencia de 49 puntos porcentuales.

Por otro lado, el indicador que evidenció menor transformación fue el *narratorio*, para el grupo 1, pues en el Pre-test pasó del 60% a un 88% en el Pos-test con una diferencia de 28 puntos porcentuales, mientras que en el grupo 2 fueron el *narrador* y el *propósito*, ambos con un avance de 38 puntos porcentuales.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones en el grupo 1, es decir, el *propósito*, si bien durante la prueba del Pre-test los estudiantes manifestaron ciertas dificultades para evidenciarlo en sus propias narraciones, pues las mismas no lograban concretar un cuento sobre el origen del pueblo Wayuú, sino que representaban una anécdota o renarraban cualquier cuento clásico de la literatura universal. Ello puede explicarse desde la ausencia de prácticas creadoras auténticas, y con propósitos comunicativos claros. Especialmente en el contexto de la investigación, los estudiantes no se ven llamados a construir sus propias narraciones y mucho menos desde procesos enmarcados en parámetros de comunicación claros, con lo cual se está desconociendo que la cultura wayuu es eminentemente oral y que privilegia la narración como forma organizativa de los discursos que sustentan sus costumbre, cultura, tradiciones y valores ancestrales.

En este marco, se deberían garantizar que los niños tengan la oportunidad de apreciar esto en el aula de clase, para valorar su cultura y las formas de su transmisión, pero la escuela no ha brindado las oportunidades para tejer un puente entre lo que ella quiere enseñar y lo que los estudiantes viven en su cultura, en su ambiente familiar y comunitario.

En atención a esta situación, se abrió las puertas de la escuela a los sabedores de la cultura wayuu, para que narraran oralmente el origen de sus ancestros y les hablaran a los estudiantes de la importancia que tiene la palabra oral para el indígena Wayuú. Seguido a ello, se les

pidió a los estudiantes que imaginaran una breve historia sobre cómo creían ellos que habían sido formados sus papás, los elementos de la naturaleza, sus mascotas y se la narraran oralmente al compañero de al lado, quien luego valoraba la atención al propósito que enmarcaba dicha narración. Todas estas acciones contribuyeron a mejorar este indicador cuando se aplicó la prueba del Pos-test.

Ahora bien, el indicador *narrador* también evidenció importantes transformaciones positivas, sin embargo, es de mencionar que los bajos desempeños que los niños demostraron en el Pre-test, posiblemente se deban a que muchos presentaron algunas dificultades para asumir la posición de contador de un relato. Así por ejemplo, la idea de ser los únicos responsables de llevar todo el hilo discursivo de una misma historia fue un proceso arduo si se tiene en cuenta que por primera vez se presentaban y participaban de un proyecto como éste, y aunque los estándares de lenguaje para el ciclo de primero a tercero privilegien el discurso oral ante el escrito (MEN, 2002) la escuela sigue privilegiando en esa etapa la perfección del trazo y la transcripción de párrafos sin sentido (Pérez Abril, 2003). Además, el proceso de memorización viene impregnado en ellos desde el preescolar y tienden a confundir narración oral y espontánea con memorización de un cuento clásico. También, el arraigo a las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje y como se dijo antes, la falta de desarrollo de la expresión oral, hicieron que los estudiantes no logaran posicionarse como los narradores de sus propias historias.

Ante este panorama, y con el propósito que los niños comprendieran el rol del narrador, durante la secuencia didáctica se planeó e invitó una persona adulta para que les contara una anécdota o un relato sobre sus ancestros; después las maestras asumían durante las primeras sesiones de la SD el rol de narradoras orales de sus propias historias; más tarde fueron narrándoles a sus compañeros de grupos las historias que durante la intervención iban aprendiendo, escuchando o inventando, porque la idea era posicionarse como narradores,

desde el relato de diversas historias: propias, reales, imaginadas, escuchadas, etc., las cuales, de manera voluntaria, iban saliendo narradas o renarradas ante todo el grupo, por algunos de los estudiantes.

Las repercusiones de estas actividades de la secuencia didáctica pudieron evidenciarse en la prueba Pos-test, pues durante las narraciones orales los estudiantes lograron posicionarse como narradores de sus propios relatos de la cultura wayuu.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones en el grupo 2: narratorio, puede decirse que durante el Pre-test los estudiantes producían sus discursos orales de manera muy breve, con frases aisladas y muchas sin sentido, las cuales pareciera que no hubiesen sido pensadas para los destinatarios clarificados en la consigna. A ello se le suma que siempre la mirada de los estudiantes estuvo fija sobre la docente, lo cual puede encontrar una explicación en las prácticas de enseñanza tradicional, desde las cuales, lo que hacen o producen los estudiantes está encaminado a la calificación del docente (Lerner, 2003). Otra de las causalidades tiene que ver con el hecho de que para ellos era nuevo el ejercicio de producir para alguien que no fue su maestra y es más, era también nuevo el ejercicio mismo de la producción debido a que en los grados anteriores, las actividades están relacionadas con lecturas que realizan los docentes o el aprendizaje analítico y fragmentado del lenguaje, con énfasis en los aspectos gramaticales y ortográficos en palabras y oraciones aisladas.

Ante esta situación, las actividades de la secuencia didáctica se centraron principalmente en que los niños reconocieran la producción oral en el contexto de la interacción, es decir, que se produce para un alguien real, por lo que al momento de producir un relato oral, éste debía emplear las palabras y lenguaje conforme a las características y estatus de sus narratorios, así como el conocer y valorar palabras que designaran elementos del contexto, ya que eran fundamentales al momento de producir oralmente el relato.

Durante estos procesos, las docentes llevaban al aula textos con lenguajes sencillos y complicados, concebidos para diversos destinatarios, para que los estudiantes observaran si comprendían o no el mensaje y sobretodo, para que reconocieran la importancia de escribir con palabras adecuadas para un tipo de narratario específico.

De igual manera, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, a los estudiantes se les iba pidiendo que día tras día imaginaran un cuento breve sobre algo que hubiere ocurrido en su familia o comunidad, en concordancia con el enfoque comunicativo que orientaba la intervención didáctica, y se los narraran oralmente cada mañana a un compañerito y a algún familiar. Gracias a ello, los estudiantes lograron mejorar su desempeño en este indicador, tal como lo reflejan los resultados del Pos-test.

Ahora bien, respecto al indicador de menores transformaciones en el grupo 1: *narratario*, es necesario mencionar que durante el Pre-test los estudiantes presentaron dificultades para narrar una historia empleando un vocabulario claro y acorde al narratario (*Inventa un cuento, que no exista, sobre el origen de la cultura wayuu y nárraselo a tus compañeros*), principalmente porque casi no se les escuchaba y además utilizaban palabras y expresiones muy comunes como “mi abuelo me contó”, o muletillas como “y”, “entonces”, “ya no sé más”, es decir, durante el Pre-test además de que las narraciones fueron muy cortas para los narratarios, el lenguaje era pobre y no permitía tejer las narraciones.

Es necesario mencionar que las dificultades evidenciadas pueden deberse a que tal vez las prácticas tradicionales no han permitido a los niños reconocer la importancia de narrar para alguien con un lenguaje acorde a la edad, a las características cognitivas y lingüísticas de los narratarios, pues esta figura para ellos era casi desconocida (aunque era clara en la consigna), pues mientras relataban siempre miraban a su docente, dando a entender que lo que habían imaginado y narrado lo habían pensado para ella, de pronto en función de una calificación como lo establece Lerner (2003).

Frente a las dificultades evidenciadas en este indicador, para mejorar la comprensión al respecto y que efectivamente los estudiantes lograran componer una narración con un vocabulario claro y adecuado a sus compañeros como destinatarios, durante la secuencia se realizaron actividades tales como: a partir de las narraciones abordadas, identificar para qué tipo de personas habían sido construidas y pensadas; luego de ello, los estudiantes transformaban estas narraciones, de manera que sus destinatarios fueran adultos y en otras ocasiones niños.

En estas actividades, se hizo énfasis en la necesidad de emplear un vocabulario adecuado a las características de las personas a quienes iba dirigida la narración. Seguidamente se solicitó a los niños que renarran oralmente a sus padres en casa lo que habían hecho ese día en la escuela o les contaran alguna historia inventada por ellos. También, fue significativa la práctica de inventar y narrarles oralmente a compañeritos y vecinos del poblado, micro relatos inventados por los mismos niños.



En la imagen del grupo 1 se aprecia uno de los momentos en una estudiante asumía el rol de narradora oral de su propia producción, mientras sus compañeros se asumían como narratarios.

Ilustración 1 *Estudiantes del grupo 1 asumiendo roles de narradores orales y de narratarios*

Ahora bien, en cuanto a los indicadores con las menores transformaciones en el grupo 2: *narrador* y *propósito*, que logran aumentar 38 puntos porcentuales de una prueba a la otra, es necesario resaltar la situación tanto contextual como escolar que pudo haber incidido en la existencia y persistencia de las dificultades evidenciadas en los estudiantes.

En primer lugar, respecto al *narrador*, las dificultades se relacionaron con la imposibilidad que mostraron los estudiantes para erigirse como narradores de sus propias historias, es decir, para asumir la posición de contar su propio relato. En cuanto a esta dificultad, es necesario resaltar que los miembros de la etnia Wayuú son muy tímidos al momento de hablar en público y además están acostumbrados a que otros les narren, primero en sus hogares los ancianos, y luego en la escuela las maestras, y estas últimas sólo les leen cuentos y les hacen un par de preguntas sobre su contenido, dejando con ello de lado la importancia y la necesidad de permitirles producir textos y compartirlos desde la oralidad, preparándose para asumirse y posicionarse como narradores, con todo lo que ello implica.

En segundo lugar, en cuanto al *propósito*, si bien era clara la intencionalidad de relatar una historia sobre un hecho específico de la cultura wayuu, los estudiantes en su mayoría no lo lograron, llegando a contar un relato que no se relacionaba con esta cultura o a no relatar nada en absoluto. Ello puede tener una explicación en las prácticas poco contextualizadas que se viven en la escuela, las cuales cuando se trata de escritura se especializan en la transcripción y en los dictados, y cuando se incluye la escritura genuina, estas tienen como propósito satisfacer las expectativas del profesor en cuanto al dominio de la gramática y las reglas ortográficas, más que a la atención a propósitos comunicativos reales y desafiantes.

Ahora bien, en el caso de la oralidad, la cual es poco trabajada en las aulas de clases, pues se piensa que, como los estudiantes ya saben hablar cuando ingresan al sistema escolar, no es necesario trabajarla, restringiendo con ello el trabajo del lenguaje principalmente en su forma escrita: lectura y escritura. Pese a esto, se evidencia que en las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito, las actividades de relatos se restringen a la renarración de los textos de otros, por lo cual los estudiantes no han tenido oportunidades reales y claras para atender a los desafíos que implican la producción de relatos con propósitos específicos que enmarquen su construcción. Y la situación se complejiza en el contexto guajiro, porque los niños y niñas generalmente, si bien viven rodeados de una riqueza narrativa que enmarca el traspaso de las costumbres y su cultura, tradicionalmente han sido relegados a ser escuchas pasivos, pues la voz en la narración la tienen los adultos mayores, con lo cual se les ha imposibilitado apreciar y distinguir la multiplicidad de propósitos comunicativos que configuran dichas narraciones.

Ahora bien, será necesario mencionar que efectivamente hubo cambios positivos en el desempeño de los estudiantes, sin embargo, los resultados indican que será necesario seguir interviniendo los procesos de producción de los estudiantes, desde la oralidad y la escritura, desde situaciones contextualizadas que les permitan mejorar sus comprensiones acerca de los diferentes elementos que se tienen en cuenta en la configuración tanto de la creación literaria como en su narración, esto es: el posicionamiento como narrador, que narra un acontecimiento según las especificidades del propósito comunicativo y la imagen que se ha creado del narratorio desde sus características y estatus. Ello implicará entonces ir más allá de las actividades superficiales, si lo que se pretende es emplear la narración como un pretexto para que los estudiantes fortalezcan sus capacidades y habilidades discursivas, de manera que sean cada vez más competentes en la expresión de sus ideas, pensamientos e inquietudes, en un mundo que exige un posicionamiento crítico y reflexivo para la conservación y protección de los valores culturales, ancestrales y orales, como los propios de la comunidad wayuu.

Ahora bien, como se ha evidenciado todos los indicadores de la situación de comunicación se transformaron de manera positiva, por lo que es posible que la implementación de la secuencia didáctica favoreció el desempeño de los estudiantes en los dos grupos en cuanto a la narración de cuentos, logrando alternar roles de narradores y narratarios durante la narración de los cuentos de la cultura wayuu en clase, lo cual había quedado estipulado en la consigna: **“Inventa un cuento, que no exista, sobre el origen de la cultura Wayuú y nárraselo a tus compañeros”**, desde la cual se valoró e incorporó el contexto sociocultural de los estudiantes, puesto que la oralidad y la narración son características esenciales de esta cultura. En este sentido, y tal como sostiene Bruner (1987), es a través de la narrativa que las personas construyen su identidad y desarrollan una cultura legítima.

De allí que esta propuesta fuera orientada al rescate de dicha tradición y se relacionara con el enfoque semántico - comunicativo planteado por Hymes (1972), referido al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. Desde estas consideraciones, a continuación se ejemplifican los avances de los estudiantes:

Tabla 8 *Ejemplos de avances entre pre-test y post-test.*

Pre-test	Pos-test
<p>El sombrero de la yonna</p> <p>Había una vez un joven que le gustaba que le gustaba mucho las yonnas, un día se fue para una ranchería donde la yonna era por un sueño que había tenido un majayut y sus padres, abuelos y tíos quisieron hacer lo del sueño para que no pasara nada malo en su familia y se pusieron a bailar las mujeres</p>	<p>El sombrero de la yonna de Ishomana</p> <p>Había una vez un muchacho wayuu llamado Cabinton Gouriya le gustaba mucho ir a bailes de la yonna, un día lo invitaron a una fiesta por el sueño de la joven, porque él era un gran parejo muy bueno, esa ranchería era Ishomana, la fiesta la estaban haciendo una piache para que no</p>

y todos, pero el hombre no llevo su sombrero y no podía bailar y se puso a llorar muy triste.	pasara nada malo, entonces Cabinto se fue pero se le olvido su sombrero de la suerte y cuando llego al baile se dio cuenta y se puso muy triste, entonces un amigo tenía dos sombreros y se lo presto para que bailara y él se puso muy feliz.
---	--

Fuente: Transcripción de la grabación del cuento cultural del mismo estudiante en ambas prueba

Como puede observarse en las transcripciones anteriores, inicialmente en la narración del

Pre-test el estudiante asume la posición de narrar un relato en tercera persona, aunque

presenta dificultad para conservar el hilo del relato, por lo que no atiende totalmente el

propósito comunicativo, esto es, relatar una historia sobre el origen de la cultura wayuu. De

otra parte, podría decirse que el estudiante emplea un vocabulario pertinente y conocido por

los narratarios (sus compañeros), sin embargo, al no conservar un hilo conductor o eje

temático del relato, no puede decirse que logre hacerse entender por ellos.

La situación se transforma en el relato del Pos-test, pues el estudiante logra posicionarse

como un narrador que incluye mayores detalles en su historia, la cual atiende al propósito

comunicativo y, aunque si bien puede tener las impresiones propias de instantaneidad, rapidez

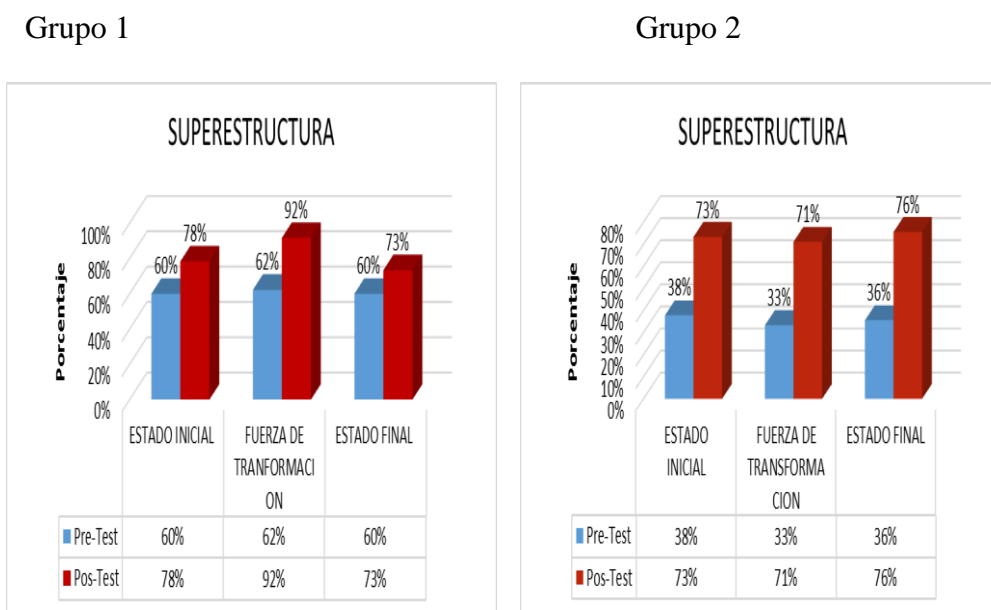
y contextualización de la lengua oral, es más coherente y pertinente para sus destinatarios,

que son sus compañeros.

A continuación, se realizará la descripción de los resultados de la dimensión
superestructura

4.1.2.2 Estructura de la narración oral

En la siguiente gráfica se denotan los cambios en el desempeño de los estudiantes
arrojados en el Pre-test y el Post-test

Gráfica 1 *Comparación General de indicadores de la superestructura grupo 1 y grupo 2.*

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4, se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y Pos-test, respecto a la dimensión estructura de la narración oral, éstos permiten constatar que ambos grupos tuvieron avances en todos los indicadores. Si bien esto es cierto, el indicador que más cambios positivos evidenció, en ambos grupos, fue la *Fuerza de transformación*, pues para el grupo 1 se movió del 62% en el Pre-test a un 92% en el Pos-test, con un avance de 30 puntos porcentuales; y en el grupo 2 pasó del 33% en el Pre-test a un 71% en el Pos-test, con una diferencia de 38 puntos porcentuales. Por el contrario, el indicador que menos se transformó en el grupo 1 fue el *estado final*, al evidenciar una diferencia de 13 puntos porcentuales; mientras que en el grupo 2 el indicador que menos se transformó fue el *estado inicial*, con una diferencia de 35 puntos porcentuales entre ambas pruebas.

En primera instancia, respecto al indicador que mayores avances reportó en ambos grupos: *fuerza de transformación*, puede decirse que durante el Pre-test, los estudiantes presentaron dificultades para incluir en sus narraciones un evento o una situación adversa o favorable que hiciera cambiar la situación inicial de los personajes.

Debido a estas debilidades, las actividades de la secuencia didáctica se concentraron primero en la identificación del problema o conflicto de una narración, reconociendo en ella las causas, personajes o eventos que lo provocaban. A partir de estos parámetros, durante las narraciones de los sabedores invitados, de las propias docentes o alguna persona en un vídeo, se pedía a los estudiantes que colaborativamente, identificaran la fuerza de transformación presente en dichas narraciones.

También se recurría a la dramatización tanto de las docentes como de los grupos, resaltando la necesidad de que durante ellas el actor que representaba al personaje principal debía sufrir un cambio que alterara el deseo o el temor que había manifestado en el estado inicial. Es de mencionar que en ese momento de la dramatización era donde los estudiantes manifestaban mayor imaginación y agrado; el hecho de construir un personaje o situación adversa para el personaje principal, era una actividad en la que tanto los grupos de dramatización como los narradores orales demostraron mayor asimilación e imaginación.



En la ilustración se expone la actividad de la dramatización para vivenciar los momentos narrativos (Estado inicial, fuerza de transformación y estado final) que los estudiantes hacían de sus propias narraciones.

Ilustración 2 *Momento en que se realiza una dramatización en el grupo 1*



El grupo 2 hacía dramatizaciones de pocos estudiantes sobre las narraciones que ellos escuchaban de otros niños o en su defecto, de sus propias narraciones orales.

Ilustración 3 *Momento en que se realiza una dramatización en el grupo 2*

Después de la intervención de la secuencia didáctica se puede afirmar que los estudiantes primero, reconocieron que en una narración la fuerza de transformación no es simplemente un problema por el que atraviesa el personaje, sino que además, dicha situación problemática demarca unas transformaciones en ese personaje que, por un lado, modifican su condición inicial en la narración y, por otro lado, se ven reflejadas en el estado final.

Ahora bien, el indicador que menores transformaciones evidenció en el grupo 1 fue el *estado final*, para comprender este hecho es necesario mencionar que en el Pre-test el 40% de los estudiantes ni siquiera terminaban sus relatos, ni mucho menos lograban concluir la historia con el estado final de los personajes; y que si bien el otro 60% concluía su relato, no daba cuenta del estado final de los personajes, en la mayoría de las ocasiones.

Frente a estas dificultades, durante la implementación de la secuencia didáctica se realizaron actividades diversas orientadas a la comprensión del estado final como ese momento de la organización discursiva del cuento, en el cual se concluye la historia a partir de la definición de la manera como quedan los personajes. Una de esas actividades se realizó con base a las historias que narraban los sabedores, en las cuales primero se identificaba y analizaba la forma como se concluía la narración, y más tarde los estudiantes debían proponer finales alternativos a los propuestos por los sabedores.

Ello fue el punto de partida para la planeación del estado final del propio cuento, el cual se orientó desde los planteamientos de Bautista y Cortés (1999), de manera que se enfatizó en que la nueva situación en la que quedarán los personajes debían ser sustancialmente diferente a como se encontraban en su estado inicial.

Con esta especificación concretada y asumida por los estudiantes, se dio inicio a la construcción del propio estado final del cuento de la cultura wayuu, el cual fue revisado por los compañeros y la docente, desde la totalidad de la composición, puesto que la distribución y organización discursiva del relato, debería permitir evidenciar el porqué del final que se proponía. Sobre ello los mismos compañeros se manifestaron, mediante la aplicación de una rejilla que había sido construida para tal fin. De esta manera, y a partir de este mecanismo para la regulación y mejoramiento del cuento, además de los constantes ensayos y dramatizaciones de algunas narraciones, los estudiantes lograron en el Pos-test, producir un cuento de la cultura wayuu en cual lograron tejer de manera articulada los elementos superestructurales, de manera que el estado final de los personajes y de la historia era consecuencia de lo acontecido en el conflicto, por lo que daba cuenta del nuevo estado final de dichos personajes.

Ahora bien, respecto al indicador con los menores avances en el grupo 2: *estado inicial*, durante el Pre-test si bien algunos estudiantes lograron hacer mención a los personajes de su

historia, muchos de ellos presentaron dificultades para plantear la situación en la que dichos personajes se encontraban al inicio de la historia. Sobre ello puede decirse que para los estudiantes de la etnia wayuu, el iniciar un discurso espontáneamente es algo difícil debido a su timidez. Sin embargo, es justo mencionar que dicha timidez ha sido fortalecida desde las mismas prácticas de enseñanza, desde las cuales no se han brindado las oportunidades reales para que los estudiantes construyan una voz para la participación y mucho menos para que se sientan en la libertad de expresarse en su lengua materna y acercarse al aprendizaje de la lengua de los alijunas con sentido, sin menospreciar la propia.

Como consecuencia de esto, durante la prueba del Pre-test los estudiantes poco querían salir a narrar sus historias de manera voluntaria y ya durante la implementación de la secuencia didáctica las docentes debían incitarlos a que salieran a narrar, por lo que siempre fue necesario motivarlos. Aun así, las transformaciones tan poco significativas son indicadores de la necesidad de fortalecer el trabajo sobre este indicador, pero especialmente del imperativo de construir los espacios para que los estudiantes de manera paulatina se vean mayormente involucrados en situaciones que les exijan expresarse en público e irlo haciendo cada vez mejor, con mayor seguridad y mejores competencias comunicativas tanto en su lengua materna como en la segunda lengua.

Tabla 9 *Ejemplos de avances entre pre-test y post-test*

Pre-test	Pos-test
<p>Sarita y el genio de la lámpara</p> <p>Había una vez una niña llamada sarita que recoge una lámpara entonces pidió cualquier deseo que ella quisiera, sarita cuando voltio perdió la lámpara, busco por 30 años esa lámpara y entonces sarita ya no era sarita ya era Sara busco la lámpara por muchísimos años porque su único amigo era</p>	<p>Jazmín y la manta de arcoíris.</p> <p>Había una vez una niña muy chiquita pero muy valiente que siempre le gustaban las aventuras, un día ella fue a la guajira y encontró una manta de arcoíris, la niña quería mostrársela a sus padres pero cuando se la fue a mostrar a sus papa la manta había desaparecido, cuando regresaron a su casa encontraron la manta sobre la cama de la</p>

el genio de la lámpara.	niñita, la niña se alegró mucho, cuando se dieron cuenta que la manta no había desaparecido si no que había venido a la casa de la niña, la niñita siempre se la ponía cuando tenía que ir a un curso de baile, y cuando la niña ya había cumplido su sueño ya era mayor de edad la manta ya no le quedaba y cuando tuvo una hija se la regalo y paso de generación en generación.
-------------------------	--

Transcripción de la grabación del cuento cultural del mismo estudiante en ambas pruebas

Como se puede observar en los recuadros, la primera narración de la estudiante si bien tiene un estado inicial y un estado final, no logra describir ni narrar a detalle cuál fue la fuerza de transformación o el conflicto, ni las consecuencias que ello acarrearía para el personaje. En cambio, en el Pos-test se puede apreciar que aunque el relato cambia de temática (en relación al del Pre-test), se aprecian los tres estados o momentos de la narración lineal: el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final. Por ejemplo, en el estado inicial la narradora presenta al personaje, lo caracteriza y lo ubica en un tiempo y espacio determinados; en la fuerza de transformación explica el motivo de tristeza o asombro que sintió el personaje al perderse su manta de arcoíris; y finalmente, en el estado final, explica la reacción que tuvo la niña tras el reencuentro de su elemento cultural y la suerte que tendría este más adelante.

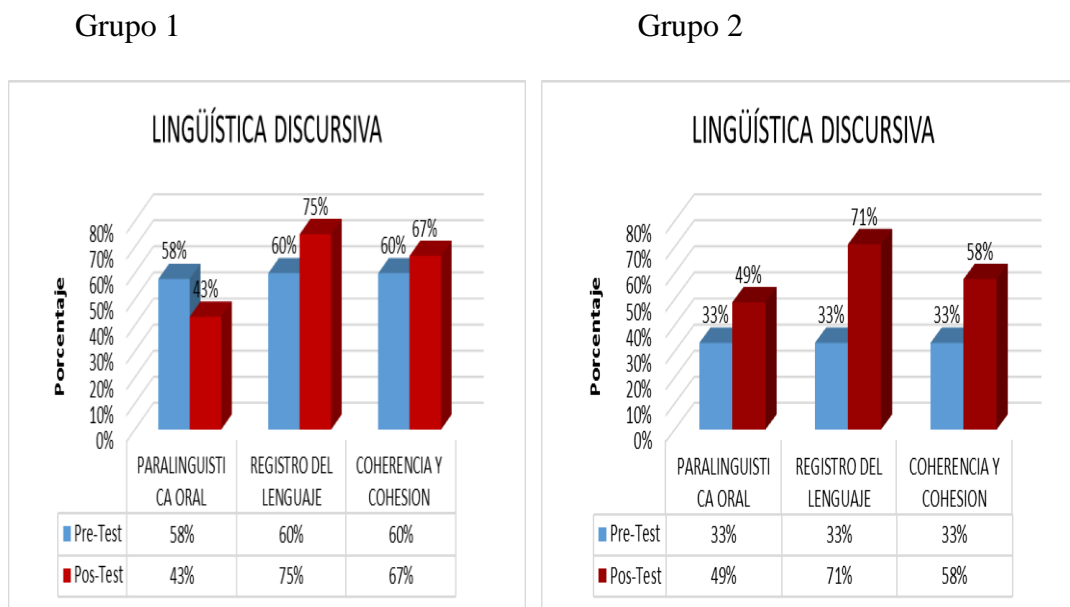
De manera general, los resultados evidenciados en la superestructura indican que sí es posible que los estudiantes lleguen a comprender y reconstruir las relaciones superestructurales que entretengan según el tipo de los discursos orales, especialmente en el caso de los cuentos, siempre que se les convoque a participar de manera activa y comprometida en procesos de orientación social y reguladora, que les permita ir mejorando cada vez más sus desempeños discursivos y narrativos.

A continuación se presenta el análisis de la dimensión de Lingüística discursiva oral.

4.1.2.3 Lingüística discursiva oral

En la siguiente gráfica se muestra el comparativo de los resultados en los indicadores de la dimensión Lingüística discursiva, durante las pruebas Pre-test y el Post-test.

Gráfica 2. Comparativo indicadores de la Lingüística discursiva Pre-test Pos-test



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 5, se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y Pos-test, respecto a la dimensión Lingüística discursiva. De manera concreta, se observa que en el grupo 2 el indicador de mayores cambios fue *Registro del lenguaje*, que pasó del 33% en el Pre-test a un 71% en el Pos-test, con una diferencia de 38 puntos porcentuales. Este mismo indicador fue el de mayores transformaciones positivas en el grupo 1, al moverse del 60% en el Pre-test a un 75% en el Pos-test, con un avance de 15 puntos porcentuales. Sin embargo, en el grupo 1 la *paralingüística oral* también tuvo esa misma transformación porcentual, pero negativa, de manera que pasa de un 58% en el Pre-test a un 43% en el Pos-test, con una disminución de 15 puntos porcentuales.

Por otra parte, los indicadores que presentaron menores avances fueron, en el grupo 2 *paralingüística oral*, con una diferencia de 16 puntos porcentuales; y en el grupo 1 fue *coherencia y cohesión*, con 7 puntos de avance.

En cuanto al indicador con los mayores cambios positivos en ambos grupos, *Registro del lenguaje*, es de anotar que en el Pre-test los estudiantes de entrada usaron palabras adecuadas a los destinatarios mientras narraban sus cuentos, sin embargo, fueron evidentes las dificultades en la concordancia de género y número, lo cual puede explicarse dado que debían expresarse en castellano, que no es su lengua materna, y su enseñanza si bien se ha orientado desde el reconocimiento gramatical y sintáctico, ello no ha garantizado que los estudiantes lo aprendan con sentido y soltura para la comunicación, justamente porque se ha quedado en el papel y no en su uso en los actos de habla. A ello se le suma entonces las pocas oportunidades que los procesos de enseñanza les han brindado a los estudiantes para ir desarrollando habilidades y estrategias que les permitan expresarse como mayor agilidad y rapidez, tal como lo exige la comunicación oral.

Frente a estas dificultades, la secuencia didáctica se planteó desde la idea del lenguaje como herramienta mediadora de las interacciones, lo que implica adaptar el registro a las características y situaciones del contexto de comunicación. Con esta idea en mente, durante las sesiones se planearon actividades que permitieran a los estudiantes, primero, planear el contenido de sus narraciones a partir de la creación de vocabularios sobre nombres de ciertos elementos y/o personajes de la cultura wayuu que pudiesen servirse en la narración; segundo, realizar la primera escritura de su cuento; tercero, aplicar rejillas de evaluación que permitieran identificar de manera colaborativa entre pares y con la docente, las concordancia de las frases y el orden sintáctico, de manera que se hiciera uso de las estructuras morfosintácticas a la hora de narrar los cuentos; cuarto, se realizaron pruebas de discurso oral

en los subgrupos, quienes formulaban sugerencias y comentarios orientados a mejorar la forma del discurso, antes de pasar a narrar sus producciones.

Podría decirse que con ello, además de mejorar el uso de las estructuras morfosintácticas en sus narraciones, los estudiantes lograron familiarizar y conocer más sobre su contexto socio geográfico como habitantes de La Guajira.



En la imagen se ilustra un momento en que una narradora oral expresa su relato haciendo uso de los recursos paralingüísticos.

Ilustración 4 Narradora oral del grupo 2 usando recurso del lenguaje para relatar sus historias

Ahora bien, como se mencionó también hubo otro indicador de mayores cambios, pero negativos, en el grupo 1, el mismo que a la vez fue el de menores cambios en el grupo 2, esto es: *Paralingüística oral*. Respecto al grupo 1, es necesario resaltar que antes de iniciar con la implementación del proyecto si bien los estudiantes emitían movimientos y gestos acorde a lo narrado, muchos de ellos se mostraban tímidos para realizar algún tipo de acciones que complementaran lo que narraban en sus cuentos.

La razón de decrecimiento puede encontrarse en las acciones de las docentes, las cuales insistían en la necesidad de ser más expresivos, de apoyarse en movimientos corporales y faciales para apoyar el mensaje que contenía sus cuentos, lo cual pudo haber influido en que los estudiantes, en las narraciones finales, de manera excesiva y exagerada, emitieran gestos, movimientos y sonidos onomatopéyicos que en nada concordaban con lo narrado oralmente; o en su defecto, otros estudiantes se concentraban más en la narración coherente del discurso que en el empleo de recursos paralingüísticos.

De igual manera, para el grupo 2 este fue el indicador de los menores cambios, seguramente porque el uso de recursos paralingüísticos por parte de los niños descendientes de la cultura wayuu puede ser algo complejo, primero, debido a que a la gran mayoría de los miembros de esta etnia se les dificulta mucho hablar en público y más cuando sus interlocutores son ajenas, es decir, personas de otra raza; y segundo porque ya en sí el narrar coherentemente era demasiada exigencia para ellos, teniendo en cuenta que en esa etapa los niños de esta etnia están aprendiendo el Castellano como lengua extranjera. De manera que se convierte en un mayor esfuerzo tratar de hablar de manera coherente en una segunda lengua y además, apoyar lo que se dice con elementos paralingüísticos.

Por todo esto, es necesario admitir que todavía se requiere un trabajo profundo e intencionado sobre la paralingüística oral, de manera que se logre una narración oral, coherente, que convine tanto la riqueza tónica del lenguaje oral como la expresividad visual del lenguaje corporal. Así pues, será necesario propuestas orientadas a fortalecer los acompañantes de la comunicación, que se constituyen en información adicional a la narración, tales como la entonación (tonos o matices para reafirmar, aclarar o sugerir interpretaciones), gesticulación y la expresión corporal.

Ahora bien, respecto al indicador con los menores cambios en el grupo 1: *coherencia y cohesión*, durante el Pre-test los estudiantes presentaban dificultades para conservar el hilo

temático durante todo el relato, por lo que pasaban de una historia a otra sin relación aparente entre las mismas. Por ejemplo, al iniciar el relato caracterizaban y hacían énfasis en un solo personaje que se creía iba a ser el protagonista, sin embargo, en la medida en que iban narrando aparecían otros personajes a los que les daban mayor relevancia. De igual manera, pudo evidenciarse desarticulación entre oraciones y frases al producir sus relatos orales, o sea, muchas de las oraciones no concordaban en género o en número y para relacionar las frases, hacían demasiado uso de la conjunción “y”, del adverbio “También” o del conector “Entonces” demostrando que su discurso oral no había sido promovido sistemáticamente en los años anteriores.

Por eso, con la implementación de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta actividades encaminadas a desarrollar la relación entre enunciados orales por medio de conectores lógicos y juegos con el correcto orden de las palabras; respecto a la coherencia, a menudo se les pedía que identificaran el tema de posibles narraciones y se les solicitaba que armaran oralmente un relato teniendo en cuenta ciertos apartados de una misma narración.

Posiblemente gracias a ello, durante el Pos-test los estudiantes lograron producir discursos orales manteniendo concordancia de género y número; y al mismo tiempo sus narraciones tenían una secuencia temática y narrativa a lo largo de todo el discurso, es decir, pudo evidenciarse una progresión temática en cada cuento narrado.

A continuación, se presenta el análisis cualitativo de esta investigación por parte de cada docente

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

En este apartado, se expone el análisis cualitativo, el cual es producto de la información registrada en los diarios de campo de las dos investigadoras. La información contiene las experiencias personales vividas por las docentes y los estudiantes durante la intervención de la secuencia didáctica.

En primera instancia, se presenta la fase de preparación de la producción narrativa oral con una duración de tres sesiones, es decir, de seis a diez clases de aproximadamente noventa minutos; luego la fase de producción del cuento oral con ocho sesiones equivalentes a veinticuatro clases de noventa minutos, para finalmente llegar a la fase de evaluación que comprendió dos sesiones, correspondientes a tres clases de aproximadamente sesenta minutos.

4.2.1 Profesora uno

Las dimensiones que se visualizaron en esta fase fueron: Autocuestionamiento, descripción, rupturas y autopercepción.

- **Fase de planeación**

La planeación de las primeras sesiones fue un evento que me llenó de muchas incertidumbres y autocuestionamientos. Primero porque no sabía si en realidad podía ser capaz de pensar y preparar actividades significativas para promover el aprendizaje de los niños debido a que como se ha dicho mis clases se amparaban en el modelo tradicionalista donde generalmente, los niños aprenden por medio de la repetición y las actividades monótonas y los docentes no nos esforzamos por reflexionar e innovar en materia de didáctica. Segundo, me asaltaban un sinnúmero de preguntas tales como: ¿Será que la secuencia didáctica mejorará el aprendizaje de los niños?, ¿Estaré yo capacitada para asumir este nuevo reto?, ¿Qué dirán mis compañeras cuando me vean haciendo algo diferente?, ¿La preparación e implementación de la secuencia didáctica afectaría mi espacio familiar?

Por otro lado, durante el lanzamiento de la secuencia didáctica desarrollado en el aula de clases, el miedo y la alegría hicieron que mi vida y mi quehacer docente en ese instante se convirtieran en una paradoja pues por un lado me sentía – como ya lo he manifestado – incapaz de transformar mi práctica docente pero a la vez estaba muy motivada porque todas las cosas se me facilitaron para llevar a cabo mi propuesta. Ahora, me embargó mucho más el sentimiento de la alegría cuando los niños llegaron al aula y sonrieron al ver en las paredes toda la decoración referente a los tópicos o

elementos de la secuencia didáctica; algunos hasta pensaron que se había equivocado de aula. En ese momento reflexioné sobre aquellas palabras y comprendí que en realidad los estudiantes también se desmotivan al participar de las clases con la misma metodología.

En relación con lo anterior, el momento donde tal vez me desanimé fue cuando los niños manifestaban sus compromisos con el contrato didáctico. En realidad no sé si fue que no les supe explicar o para ellos éste era un asunto desconocido que lo sintieron como una obligación y no se querían comprometer. Sin embargo, tuve que reforzarles la explicación y motivarlos con varios argumentos para poder lograr dicho propósito. Este inconveniente me advirtió que para lograr la transformación en el aprendizaje de los niños no sería fácil ni mucho menos simple. Tendría que haber una ruptura en mis planeaciones didácticas y mi estilo de enseñanza para poder conseguir el aprendizaje significativo de los mismos.

Al terminar el lanzamiento del proyecto, llegué a casa algo preocupada por no decir que temerosa. Puedo confesar que quería hasta desertar de esta misión pero viendo a mis hijas y preocupándome de que para ellas yo quería la mejor educación posible, reflexioné que también mis estudiantes tenían derecho a recibirla. Entonces me di a la tarea de revisar mis planeaciones y de romper con todo ese modelo de enseñanza tradicional para perfilar ahora la enseñanza de la lengua de acuerdo a los postulados del enfoque semántico – comunicativo.

Todo esto me conllevó a dos cosas: Primero a que debía reflexionar constantemente sobre la forma como podría enseñar de aquí en adelante: Pensando siempre en el futuro de los niños, esmerándome por no caer en el abismo del modelo tradicional y despertar el espíritu de la creatividad. Segundo, comprometerme a no claudicar y despertar en cada sesión el espíritu infantil que había dejado abandonado en mi infancia.

Seguidamente, me di a la tarea de por fin emprender la lectura aplazada de Perrenaud (2004) y entender de acuerdo a su discurso la necesidad de repensar mi quehacer, pues es necesaria la reflexión por parte de los profesores, ya que las situaciones de crisis o de fracaso nos conllevaban a

preguntarnos a nosotros mismos hasta dónde somos capaces de transformar y superar ese escollo, y por ende emprender acciones hacia el cambio.

Puedo decir que el desarrollo de las primeras sesiones me hacía revisar una y otra vez lo que habíamos planeado mi compañera y yo, y a la vez *autocuestionarme* respecto a que tan preparada a nivel intelectual como emotivo me encontraba para ello. Así que me daba la tarea de llegar bien temprano a la escuela, organizar el aula y el material didáctico (Cosa que no hacía antes). Esperaba a que llegaran mis estudiantes, los saludaba con cariño y empezaba a exponerles las actividades y objetivos de la sesión. Observaba además que los niños se motivaban mucho al ser sentados en forma circular y sobre todo, cuando les pedía que formaran grupos. Luego de impartirles las órdenes de lo planeado por este día me satisfacía mucho ir a cada grupo y despejar sus dudas o aprender con las preguntas que jamás imaginé me haría, realmente fueron momentos indefinibles llenos de gozo y alegría en mi interior.

En suma, en las primeras sesiones descubrí que la gran mayoría de los docentes nos hemos quedado cortos al limitar las posibilidades de los niños, al creer que son ellos los únicos que deben aprender de nosotros y no nosotros de ellos. Realmente en sus cabezas navegan cientos de proyectos y situaciones de aprendizaje que si se estudiarían con detenimiento se sabría que ellos pueden proponer mejores alternativas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, en estas sesiones comprendí lo importante que es planear, revisar, implementar y reflexionar para poder corregir y avanzar en materia de didáctica del lenguaje.

Hoy es el lanzamiento de la secuencia didáctica y la verdad es que tengo mucho miedo. No sé si realmente soy capaz de salir de mi antiguo rito de maestra tradicional o si cuento con las competencias suficientes para orientar este proyecto de investigación bajo un enfoque del cual no conozco lo suficiente.

Por mi cabeza pasan muchas cosas: ¿Qué van a decir mis compañeros si este proyecto fracasa?, ¿Si los niños no logran aprender, será por culpa mía?, ¿Qué les diré a los profesores de la maestría? (Sesión 3)

- **Fase de Desarrollo**

En lo que tiene que ver con la etapa de desarrollo de la Secuencia didáctica, puedo decir que la necesidad de una preparación previa a la intervención en el aula y sobre todo, dominar la teoría tanto narrativa como psicopedagógica era fundamental. La sensación de entusiasmo me embargaba sesión a sesión y sobre todo, ver cómo los niños al formar grupos compartían sus saberes y aprendían gracias a la interacción, dando validez a los postulados de Vygotsky (1995).

Aunque día a día me asaltaban preguntas como: ¿Será que a los niños les gustará la sesión de hoy?, ¿Será que yo sabré explicarles tal o cual dimensión?, ¿Se mantendrán siempre atentos? Esas incertidumbres y hasta miedos se iban disipando en la medida en que los niños respondían acertadamente a los procesos y sobre todo, mostraban aprendizaje al coevaluar las producciones de sus compañeros. Ver y escuchar a mis estudiantes produciendo textos narrativos tipo cuento y utilizar para su expresión paralingüística me motivaba a seguir adelante y reflexionar de que en Colombia hacen falta procesos de capacitación para los docentes o nosotros sentir más responsabilidad con nuestro quehacer y actualización.

Puedo decir, sin lugar a equivocarme que la implementación de la secuencia didáctica transformó mi vida tanto a nivel personal como laboral. En mi hogar fueron largas las horas que duraba recortando, pegando, seleccionando, leyendo y releendo las actividades de la secuencia dando con esto credibilidad a lo propuesto por Perrenaud (2004) cuando dice lo que cada maestro vive en el aula de clases dependerá del grado de importancia que éste le dé a su trabajo y a la reflexión que haga del mismo.

Hoy voy con mucho entusiasmo a seguir con la secuencia. Es cierto lo que decían mis profesores de maestría “Después que la secuencia esté bien planeada, los niños harán el resto” y es verdad. Hasta ahora veo que la que no

conocía a mis estudiantes era yo, me arrepiento tanto de haberles colocado tantas malas calificaciones sobre evaluaciones de las que confieso, yo no las explicaba bien.

Entender que de un niño se aprende tanto, es una virtud que sólo aquellos que empezamos a observarlos y escucharlos, podemos evidenciar.

Durante la secuencia, ellos se alegran al verme y me piden a gritos que las primeras clases sean las de la secuencia. Les gusta hablar, interactuar y asignarse roles y cumplir con los objetivos, en fin, me siento muy satisfecha.

(Sesión 8)

- **Fase de Cierre**

Finalmente, la fase de cierre fue la más entretenida para mí, pues se puede decir que los niños solos hicieron el trabajo. Aunque pareciera asunto de magia, los estudiantes pronosticaban que se acercaba el final de la intervención y por tanto, la facilidad con que producían sus narraciones orales era algo maravilloso. Puedo decir que me sentí muy feliz hasta tal punto que se me salieron las lágrimas durante el pos-test cuando cada niño producía su propio cuento. No creía que todo eso que hacían se lo había enseñado yo.

Y como siempre, me asaltaban las preguntas: ¿Será que esto es verdad?, ¿cómo lo hicieron?, ¿será que podré trabajar de aquí en adelante con secuencias didácticas? Las respuestas sólo las podía saber yo misma y aunque me negara dárme las lo debía hacer.

Tengo que reconocer que me sentí muy feliz durante esta fase, al ver cómo los niños se organizaban solitos en los grupos, ya no discutían sino que compartían y armaban una misma historia y por consiguiente, valoraban con cariño el trabajo de sus compañeros sin ánimo de destruirlo. Definitivamente el enfoque semántico – comunicativo y el trabajo comunicativo facilitaron y sirvieron de mucho para cristalizar el aprendizaje de los niños.

Falta solo un día para que se acabe la secuencia y los niños no lo ven así, para ellos la secuencia sigue y yo también me pregunto: ¿Y ahora qué hago? Ya no

sé cómo volver a ser una maestra tradicional y los niños saben que tampoco soy la misma.

Quiero llamar a mi asesora y preguntarle ¿qué secuencia me recomienda empezar nuevamente con ellos? La verdad es que estoy muy emocionada y sé que los niños durante el Pos-test van a demostrar que en realidad aprendieron. (Sesión 9)

4.2.2. Profesora dos

Para darle continuidad a este apartado, me permito presentar la interpretación de las reflexiones hechas acerca de mi labor como docente durante la implementación de la Secuencia Didáctica, por lo tanto, de mis propias prácticas es mucho lo que tengo por aprender para poder ser más comprensiva con mis estudiantes. Con esta visión y frente a la información que me aportó el diario de campo, pude destacar algunas percepciones de mi propio trabajo en cada una de las tres etapas del proceso: Planeación, desarrollo y cierre.

El proceso de preparación y aplicación de las primeras sesiones fue un gran desafío puesto que las primeras actividades que planeamos requerían ser significativas para el aprendizaje de los niños, esto causó en mí un poco de incertidumbre y autocuestionamiento porque no sabía cómo me iban a responder los estudiantes frente a esta nueva innovación, además eran muchos los interrogantes que me asaltaban tales como: ¿Será que mis estudiantes si entenderán esta secuencia en castellano?, ¿Qué dirán los papás al respecto?, ¿Qué justificación daré a Anaa akua'ipa para explicarles la implementación del proyecto? ¿Podría esta secuencia ser capaz de mejorar la producción oral de cuentos en los niños de grado segundo? Estas y otras, fueron algunas de las preguntas que a diario pasaban por mi mente. Sin embargo, el reto más grande era reflexionar sobre mis propias prácticas de aula y comprometerme a presentar actividades y acciones en pro del mejoramiento del aprendizaje de mis estudiantes.

Ahora bien, la fase de planeación se desarrolló durante las tres primeras sesiones, cada sesión contaba con cien minutos lo que en términos de clases representaba dos horas. En la primera sesión las sensaciones de miedo y nerviosismo asaltaron mi cuerpo, mi mente y mis actos. Mis compañeros de escuela me encontraban algo sobresaltada pues no quería que nada me fallara. Pedí colaboración de algunos compañeros de la escuela para que me ayudaran a decorar y dispusimos los pupitres de los niños de tal manera que representaran un círculo, al lado del aula situé una grabadora, en el fondo del salón el dibujo sobre el cual se fijarían los acuerdos del contrato didáctico y en mi pupitre los materiales a emplear.

Cuando mis estudiantes llegaron los saludé con temor y no como lo acostumbraba a hacer de manera descomplicada, yo pensaba que ellos ese día no eran mis estudiantes, eran otros que podrían traer preguntas o juicios que de pronto no podría yo justificarles. Sin embargo, sentí que me emocioné un poco cuando sonrieron al ver la decoración y empezaron a preguntarme que si qué de nuevo harían ese día, éste fue el motor de arranque para iniciar el lanzamiento de la secuencia didáctica, me sentí en confianza como si los conociera desde hacía siglos o fueran mis familiares, sentí que los había recobrado.

Luego, empecé a darles participación dentro del lanzamiento y me di cuenta que muchas veces los docentes subestimamos los saberes de los estudiantes al creerlos incapaces o nulos, en esta sesión descubrí que ellos son capaces de desarrollar cualquier temática que se les plantee, siempre y cuando se haya realizado una planeación debida de cada proceso, es decir, somos los docentes los que debemos prepararnos más y mejor para interactuar con ellos.

En las siguientes dos sesiones yo mostré mucho interés por hacer las cosas bien para propiciar el aprendizaje colaborativo en los estudiantes. De allí que me esmeraba por dormirme tarde preparando materiales novedosos para ellos y levantarme bien temprano para organizar el aula de clases. Al llegar, disponía los materiales cerca mi pupitre y acomodaba

las sillas de mis estudiantes, revisaba los compromisos escritos por los niños y releía la sesión del día.

No obstante, cuando los recibí me desanimé un poco porque quería ver en ellos el mismo rostro de felicidad que demostraron durante el lanzamiento. Empecé a reflexionar y descubrí que los niños iban desmotivados porque creían que mis clases iban a seguir igual de monótonas como las anteriores. Entonces, a través de esta *autopercepción* me di a la tarea de pensar en dinámicas y destrezas lúdicas para mantenerlos atentos en las siguientes sesiones. Y así ocurrió, ya la tercera sesión fue mucho más dinámica que la segunda y advertí que a mis estudiantes les fascinaba la idea de trabajar en grupos, fuera del aula y sobre todo, que yo al pasar e interrelacionarme con ellos y valorara sus saberes y corrigiera con cariño sus errores.

Por todo esto, puedo decir que la fase más difícil de la secuencia fue la de Planeación porque además hacerme salir de la zona de confort en la que estaba e incitarme a reflexionar continuamente, hizo que mirara a mis estudiantes como seres con grandes potencialidades cognitivas y sobre todo, enseñarme a mí que la educación va mucho más allá de dictar clases.

Hoy inició la secuencia didáctica. ¡Qué angustia! El miedo y la incertidumbre se apoderaron de mí, llamé muchas veces a mi compañera Máryoris y ella estaba igual de angustiada que yo. Yo pensaba dentro de mí:

A mi compañera tal vez le va mejor que a mí porque ella trabaja con niños de población mayoritaria en cambio yo, trabajo con población étnica y muchos inasisten con frecuencia a clases, a muchos no les gusta hablar en público. ¡Dios y ahora yo qué hago! Y aunque el lanzamiento no fue algo asombroso, los niños pusieron mucho interés en esta nueva propuesta, ojalá que con el transcurrir de la secuencia mi visión cambie. (Sesión 3)

- **Fase de Desarrollo:**

De repente y sin que me diera cuenta estuve inmersa en la segunda fase de la secuencia, es decir, en la fase de desarrollo o como le llamo yo, la fase más trabajada de la intervención, pues ésta representaba el momento en que los niños aprenderían a producir sus propios cuentos orales.

Decir que no me asaltó el temor, sería mentir. Si bien es cierto que me desmotivé un poco cuando los niños no me manifestaban ansias de aprender en las primeras sesiones aun cuando recurrí a estrategias lúdicas, desde la cuarta sesión hasta la once realmente mi incertidumbre era inmensa. Siempre que terminaba una sesión me preguntaba: ¿Esto si servirá para que los niños aprendan a producir textos?, ¿Será que mis niños wayuú pueden aprender como los de población mayoritaria?, en fin, este tipo de preguntas a decir verdad me ponían muy intranquila, prevaleciendo en mí el *autocuestionamiento*.

Adicional a lo anterior apareció el hecho de que algunos de mis niños al principio estaban llegando a la escuela muy tarde, justo cuando la sesión iba por el desarrollo y no quise programarla a finales de la jornada porque soy de las que considero que la frescura de la mañana incentiva más el aprendizaje, entonces me di a la tarea de iniciar las sesiones a la segunda hora y tomar la primera para conversar más con ellos acerca de la secuencia y hasta aclararles dudas mientras los otros llegaban. Considero que este espacio marcó una ruptura en la secuencia debido a que empecé por cambiar mi percepción con respecto a lo que creía de ellos con relación a su interés y sus capacidades. A decir verdad, puedo afirmar que no era que los niños no estuvieran motivados con la secuencia sino que su idiosincrasia o su estado anímico era así. Es difícil describirlo con palabras pues era como si la alegría la llevaran por dentro sin asomarse jamás a la cara.

No obstante, la vida escolar seguía y con ella la secuencia avanzaba. No puedo decir que hubo actividades rutinarias o monótonas pues tarde tras tarde al llegar a mi casa lo primero que hacía era revisar lo del día siguiente y marcaba al centro del Distrito a comprar materiales

para mis niños, luego leía y releía las actividades a desarrollar y pensaba en cada niño y en lo que posiblemente iba a decir. Durante las mañanas, a la primera hora empezaba a recordar los compromisos que habían adquirido los niños para con la propuesta y luego el respectivo trabajo. Puedo decir que el momento más esperado por todos era la conformación de grupos para interactuar y aprender. Definitivamente los postulados de Vygotsky (2001) sobre el socio constructivismo como modelo para promover con facilidad del aprendizaje, eran ciertos.

Por consiguiente, a medida que iba explicando e implementando con mis estudiantes las dimensiones de la Variable dependiente, reflexioné mucho acerca de mis temores y llegué a la conclusión de que sin querer me había inmiscuido en un campo que para mí era nuevo. Por ejemplo, yo siempre trabajaba la lectura y la escritura de una manera tradicional:

Decodificando palabras, memorizando o mejorando trazos y ortografía, es decir, los niños producían sus textos para que su maestra simplemente, les calificara los aspectos formales más no de fondo, como plantea Lerner (2003). Pero el hecho de trabajar lo oral desde la narrativa para mí fue sorprendente en la medida en que los niños poco a poco iban avanzando y mejorando cada día con respecto a su primera prueba (Pre-test) y esto me alegró muchísimo ya que sentía que lo que estaba haciendo por primera vez me gustaba.

Y así llegué hasta la sesión número once cargada de alegría y ganas de seguir aclarándoles dudas a mis chicos y escuchándolos decir por ahí: “Estado inicial” o “Narratorios” y apreciar sobre todo, que lo que decían lo habían aprendido conjuntamente.

Estoy en la fase de desarrollo de la secuencia y la verdad es que me he quedado asombrada. Creo que muchas veces tuve una mala percepción de mis estudiantes y creerlos incapaces de asumir un reto como éste.

A veces pienso que de los estudiantes, nosotros los docentes tenemos muy malas concepciones, concepciones que sin lugar a dudas son equivocadas porque creemos que porque no gana tal o cual examen ya es incapaz o no estudió.

Ahora que estoy aplicando la secuencia he descubierto que a veces los estudiantes necesitan de más tiempo y de más interacción entre sí para poder aprender. Creo además que muchas veces nosotros los docentes a ellos no les sabemos explicar. (Sesión 11)

- **Fase de Cierre**

Pienso que esta fue la fase que más lección y enseñanza de vida me otorgó. En primera instancia porque aprendí que nunca debo subestimar el aprendizaje de ningún niño por su condición racial, pues el aprendizaje es para todos y todos somos capaces, sencillamente existimos personas que poco creemos en los procesos.

Ver a los niños contentos ya en esta última fase y llegando temprano con sus bicicletas y sus ropas humildes, me llenó de tristeza pero también de alegría. Sentí que no era yo misma, que había otro ser en mí y que ese ser había logrado que la gente de su propia etnia por vez primera alcanzara un objetivo hasta el final. Y no era para menos, los niños como he dicho, llegaban temprano, me preguntaban de qué trataría la secuencia ese día, se reunían, discutían por conceptos y temáticas relacionadas con la secuencia y esto me causó asombro porque sencillamente, ellos nunca lo habían hecho.

Finalmente, los *autocuestionamientos* surgieron ¿Podrían ellos producir otro tipo de texto?, ¿Aprenderían la producción narrativa sólo para el momento o era para la vida?, ¿Cuál sería el impacto causado por la secuencia en sus vidas? En fin, la tristeza se apoderó de mí cuando vi y escuché que mis niños estaban parados frente a sus compañeros produciendo sus propios cuentos, sentí tristeza porque sentí que al igual que el gobierno yo también había durante mucho tiempo, infravalorado el aprendizaje de nosotros los Wayuú.

Hoy termina la secuencia didáctica y más que emocionada, me encuentro preocupada, no por los niños porque sé que han dado todo su esfuerzo en este proyecto y muchas veces sus limitaciones familiares, económicas y sociales hacen que no sean excelentes a un cien por ciento; sin embargo es asunto es:

¿Qué haré después de la secuencia?, ¿Qué le diré a Ana kuapia, el currículo Etnoeducativo que quiere que sigamos con una educación tradicional?
Realmente quiero seguir aplicando secuencias didácticas, ¿pero ahora con qué texto la haré?

5. Conclusiones

En este apartado, se exponen las conclusiones derivadas de los hallazgos obtenidos a partir del desarrollo del proyecto de investigación, con el que se buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción oral de cuentos, en los estudiantes de segundo de básica primaria, de las Instituciones Educativas N° 2 La Inmaculada sede San Martín y el Centro Etnoeducativo N° 14 Kamuchasain sede Werutka del Departamento de La Guajira.

En primera instancia, se puede confirmar que se validó la hipótesis de trabajo planteada en esta propuesta investigativa, lo que indica que la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejoró la producción oral de textos narrativos tipo cuento, hecho que es ratificado, al hacer la comparación de los resultados del Pre-test y Pos-test.

Conforme a los resultados obtenidos en el Pre-test, se puede decir que los educandos del grado segundo de las dos instituciones, demostraron bajos desempeños para asumir el rol de producir y narrar oralmente cuentos para unos narratarios y con un propósito claro, también presentaron dificultades al momento de imaginar y ubicar en sus historias los tres momentos narrativos (Estado inicial, fuerza de transformación y estado final) y sobre todo, para usar recursos paralingüísticos, registro del lenguaje pertinente y mantener las relaciones de coherencia y cohesión al momento de narrar.

Las anteriores situaciones, probablemente obedecen a que en las instituciones participantes en el estudio, la oralidad no se enseña de manera formal, ni ocupa las agendas académicas y es confundida con el ejercicio de la conversación cotidiana entre estudiantes o con las exposiciones en las que se transmite información de manera mecánica y basada en la memoria (Vilà, 2011). De igual manera, es posible afirmar que persiste la enseñanza tradicional en el área del lenguaje, amparada en el enfoque gramatical, sin la implementación estrategias de intervención pedagógica innovadoras, como el desarrollado en esta propuesta

investigativa, en la que el trabajo colaborativo y la producción oral de cuentos fueron el eje central para la transformación de los aprendizajes de los niños.

En cuanto al abordaje pedagógico de la tipología textual narrativa tipo cuento, se constató que a pesar de ser uno de los textos más trabajados en la básica primaria, todavía se encuentran deficiencias en la asimilación de algunos de sus aspectos, posiblemente esto se deba a las prácticas tradicionales de lectura y escritura de los mismos, desconociendo la importancia y complejidad del género narrativo y sus aportes para el desarrollo de la oralidad en contextos auténticos de comunicación, hallazgos que coinciden con los reportados por Nieto y Carrillo (2013)

Una vez aplicada la secuencia didáctica, se pudo evidenciar su potencia para desarrollar las habilidades comunicativas de hablar y escuchar. Esto se refleja en los avances de los estudiantes en todas las dimensiones siendo la de mayor transformación la de la situación de comunicación al lograr el desempeño más alto en el Pos-test. De allí que los estudiantes de grado segundo, pudieron asumir el rol de narradores orales de sus propias producciones de cuentos, pudieron imaginar y relatar sus creaciones teniendo en cuenta el estatus de los narradores y estableciendo un propósito claro y definido. Al respecto, es valioso resaltar la importancia de planear un proceso de producción oral guiado bajo una tarea integradora, lo que les permitió a los estudiantes reconocerse como autores y narradores de sus propias historias (Jolibert, 2002), las que serían escuchadas por destinatarios reales, con un propósito específico y sobre un tema conocido por ellos.

En esta misma línea, el enfoque comunicativo se convirtió en una apuesta valiosa que permitió no solo acercar a los estudiantes alijunas a la cultura wayuu, sino recrear y fortalecer la identidad cultural en los estudiantes indígenas, toda vez que la situación discursiva trabajada se dio en un contexto real de comunicación relacionado con su entorno inmediato,

lo que generó interés y motivación en los estudiantes y permitió que usaran el lenguaje para comprender y producir su propia realidad en interacción con los demás.

Ejecutar una secuencia didáctica para la producción oral de cuentos siguiendo un plan que integre una primera prueba, luego un conjunto de sesiones encaminadas a mejorar las dificultades que presentan los estudiantes con relación al eje central abordado, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los primeros productos, luego la revisión de éstos para que surja una nueva producción, es un proceso que requiere no sólo del acompañamiento y guía del profesor, sino también de disponibilidad y participación de los estudiantes, esto es, una relación docente-estudiante y estudiante-estudiante, donde confluyen la puesta en escena de enfoques, estrategias, actividades, saberes y realidades comunicativas que requieren de una planificación minuciosa, sistemática y coherente, a través de la cual se propicia la construcción de aprendizajes en interacción con elementos culturales y la transformación de la relación entre el docente y el estudiante.

En toda producción textual se hace necesario, tener en cuenta una estructura para organizar mejor las ideas bien sean hechos, argumentos o explicaciones. Para el caso del discurso narrativo, y en especial, del cuento oral, los sucesos narrados se organizan en estado inicial, una fuerza de transformación, y un estado final, en los cuales el personaje, o los personajes son caracterizados y transformados para constituir la trama (Bautista y Cortés, 1999). Luego, en la narración oral, se necesita de una estructuración que garantice la progresión temática y le dé coherencia y cohesión a la palabra hablada de su narrador oral.

La lingüística oral discursiva como dimensión abordada para promover la producción oral de cuentos en estudiantes de grado segundo, ofrece a los involucrados en el proceso, la posibilidad de entender la oralidad como un evento complejo y sistemático que no sólo radica en el hecho de hablar sino también en el hecho de pensar y planear lo que se va a decir. El registro del lenguaje, las relaciones de coherencia y cohesión, así como la paralingüística oral

son herramientas que bien entendidas y empleadas, con base en un fundamento teórico, prometen un discurso oral bien elaborado y le permite a los usuario del código seguridad al momento de expresarse ante cualquier persona, instancia o estamento, esto constituye en gran medida el éxito de la comunicación oral (Vilá, 2011)

En las aulas de clases, la expresión oral debe empezar a mirarse desde un ángulo que articule los elementos no verbales y gramaticales con la producción de enunciados significativos y que cobren sentido de acuerdo con la intención y el contexto en el que se produzcan.

Planear una secuencia didáctica teniendo en cuenta dispositivos didácticos como el aprendizaje colaborativo, la construcción guiada del conocimiento (Ocampo, 1994), la interacción con el contexto y el trabajo sistemático con textos expertos (videos de narraciones orales), abre la posibilidad tanto a docentes y estudiantes de utilizar el lenguaje como instrumento, en la construcción de los saberes escolares y de entender que el aprendizaje no es un proceso individual sino social en el que la interacción, la cooperación, el acercamiento mutuo, la posibilidad de cambio, la negociación de significados, el valor de la palabra y el respeto por las diferencias también son maneras diversas de aprender a aprender.

Para la intervención de esta investigación fue significativo e importante considerar los procesos de oralidad, de lectura y escritura como procesos de interacción. En este sentido, la secuencia didáctica se propuso, planeó y desarrolló teniendo presente que la significación de todo texto, bien sea oral o escrito, no es algo que se pueda obtener de la lengua, sino que es producto de la interacción social que permite su construcción y búsqueda; tal cual como lo dice Pérez (2003): "...podemos decir que en el proceso de comprender y producir un texto, lo más importante es el acto de producir el sentido, y éste se logra en gran parte, con el reconocimiento del código comunicativo y la interacción" (p. 8)

Las transformaciones no solo ocurrieron en el desempeño de los estudiantes respecto a la narración oral de cuentos de la cultura Wayuú, las maestras también evidencian cambios en sus prácticas de enseñanza del lenguaje, avanzando de una práctica centrada en las descripciones de los acontecimientos del aula, a una práctica en la que cuestionan y evalúan su propio desempeño. En este sentido, las prácticas reflexivas además de ser una herramienta didáctica de las docentes se convierten en un espacio de diálogo consigo mismo y con la comunidad educativa (Perrenaud, 2004); de esta manera, las docentes aprendieron a identificar sus alcances, logros y desaciertos que a su vez los impulsan a mejorar los procesos siguientes a partir de la experiencia tenida.

Finalmente, esta investigación permitió mejorar no solo la producción oral de cuentos en los estudiantes de segundo grado sino también, mejorar las prácticas de enseñanza de las docentes, ya que les permitió, reflexionar acerca del modelo pedagógico tradicional que se emplea en clases, también sobre la estructura de las planeaciones, sobre las concepciones que tenían de sus educandos, de las características cognitivas y emocionales de los mismos, y además, reflexionaron acerca de la innovación al momento de planear y desarrollar clases a partir de un nuevo modelo como el socio constructivista y un nuevo enfoque para enseñar el lenguaje: el semántico-comunicativo. De igual manera, la investigación permitió comprender que el acto de registrar todo lo visto y vivido durante las sesiones de la SD en un diario de campo; ayuda a reconocer y corregir errores pero también a seguir esforzándose por planear y ejecutar actividades con sentido.

6. Recomendaciones

Habiendo terminado este ejercicio de investigación y realizando el análisis de los resultados, las investigadoras consideran necesario proponer las siguientes recomendaciones para aquellos grupos de investigación y docentes del área de Lenguaje que deseen profundizar en la producción oral de textos narrativos tipo cuento:

Se recomienda trabajar con los estudiantes de básica primaria el lenguaje en especial, la producción del texto narrativo desde la oralidad pues es necesario comprender que la oralidad no solo es importante para aprender a expresarse mejor en las exposiciones, sino que también es un valioso proceso que le otorga poder al ser humano al momento de interactuar con los demás y sobre todo, a los integrantes de la etnia Wayuú en La Guajira, para quienes la palabra hablada tiene un carácter sagrado; por esto se hace necesario implementar secuencias didácticas para la consecución de tal fin.

Enseñar el lenguaje y con él las prácticas de oralidad, lectura y escritura desde el enfoque semántico - comunicativo y el modelo socio-constructivista, por medio de propuestas como la implementación de secuencias didácticas, las cuales han demostrado ser apropiadas y pertinentes para promover de manera significativa el aprendizaje en los estudiantes teniendo siempre presente que sus actividades deben ser planeadas, sistematizadas y enmarcadas en el contexto real del comunicación.

Ofrecer procesos de formación a los docentes para que aprendan a planear, elaborar e implementar propuestas como los proyectos de investigación cuantitativa y las secuencias didácticas, puesto que éstas permiten una transformación a nivel personal y profesional, y así se desarraigue un poco la enseñanza del modelo tradicional y se les dé más cabida a la interacción entre los estudiantes y los docentes.

Agregar en las prácticas de enseñanza de cualquier área o asignatura, la autorreflexión, con el fin de repensar y proponer actividades que contemplen la puesta en escena de

estrategias innovadoras que transformen el quehacer docente. Es sólo a través de la reflexión constante como los verdaderos maestros cambiarán la realidad de sus aulas de clases.

(Perrenaud, 2011).

Fomentar el desarrollo de los procesos de investigación sobre la producción oral, desde la primera infancia, y con los diferentes tipos de textos para que los estudiantes aprendan a narrar, argumentar y también exponer desde la palabra hablada. Sus pensamientos, emociones e ideas.

Utilizar continuamente el diario de campo como un instrumento de investigación y de trabajo en el aula, ya que con él se promueven las reflexiones de los docentes, y así puedan transformar sus prácticas de enseñanza en particular y sus relaciones con la realidad educativa en general.

Por último, sería conveniente promover la oralidad en el aula por medio de la promoción de otros tipos de textos tales como los artículos de opinión, las reseñas sobre eventos cívicos o las noticias relatadas en radios, apoyándose claro está en propuestas como éstas en donde las secuencias didácticas o proyectos de aula sean la variable independiente que fundamente todo el ejercicio de la enseñanza y del aprendizaje al mismo tiempo.

Bibliografía

- Anna Akuaipa (2008) Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu. MEN. Revolución educativa. Barranquilla. Fundación Promigas.
- Akua'Ipá, A. (2009). *Mesa técnica departamental de etnoeducación wayuu comités municipales de apoyo a la etnoeducación construcción colectiva de representantes de la nación wayuu*. Riohacha.
- Álvarez, G. (2001) *Texto y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción
- Arroyo Cantón, C., y Berlato Rodríguez, P. (2012). «La comunicación». En D. Averbuj. *Lengua castellana y Literatura*. España: Oxford University Press.
- Bajtín, M. (1998). *El problema de los géneros narrativos discursivos*. Moscú.
- Ballesteros, C., y Palou, J. (2002) *El discurso oral formal. Contenidos del aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona. Editorial Grao.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1994) *La construcción social de la realidad*. Buenos aires Editorial Amorrortu.
- Borges, J. (1972) *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Boito, M., & Cruz, E. (2000). La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea. El caso de “El caldero de los cuenteros en Córdoba”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 3 (35).
- Bonilla, V. (2002). Documento de investigación: Violencias y medios de comunicación en América Latina: una cartografía para el análisis. *Signo y pensamiento*, 21(50), 212-231.
- Bublitz, W. (2011) “Cohesion and coherence”, en Zienkowski, J. Óstman, J.-O. Verschueren, (eds.) *Discursive pragmatics* (pp.37-49), Ámsterdam, John Benjamins.

- Bruner, J. (1986) *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Camps, A. (1994). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. España: Editorial Graó.
- Camps, A. (1996). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Biblioteca de textos.
- Camps, A. (2002). *Hablar en clase, aprender lengua*. Barcelona. Universidad autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (2003). *Secuencia didáctica, para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Grao
- Camps, A. (2003) *Hablar en clase aprender lengua*. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Cortazar, J. (1994) Algunos aspectos del cuento. Recuperado de: <http://www.literarius.com.es/algunosaspectosdelcuento.htm>
- Cortés, J. y Bautista, A. (1998) *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Documento de trabajo del programa de Mejoramiento Docente en lengua materna, Universidad del Valle.
- Cortés, J. y Bautista, A. (1999) *Maestros generadores de textos. Hacia una didáctica del relato literario*. Cali. Universidad del valle/UTP.
- Charaudeau, P., y Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, París:

Editions du Seuil.

Couto, L. (1997). *Pautas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación.*

Universidad Federal de Rio de Janeiro. Centro Virtual Cervantes.

Egan K (1991) *Comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Madrid.

Ediciones Morata.

Fernández, R. (2012) *La narración oral en el aula de educación infantil.* Universidad

Internacional de la Rioja. Facultad de Educación.

Foucault, M. (2011) [1969]. *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI. RAE Y

ASALE (2004). Madrid: Espasa. La nueva política lingüística panhispánica.

González, E., Hernández, M., y Márquez J. (2013) *La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir.*

Universidad Autónoma del Estado del México.

González. O. (2006). *Uso y tratamiento del Wayuunaiki en dos instituciones educativas wayuu.* Cochabamba: Universidad Saint Simón.

González, K. (2011). *Oralidad. Una mirada a su didáctica en el aula de preescolar.* Bogotá:

Universidad Javeriana.

Gutiérrez, M. (2010) *La importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global.* Chillón

(Chile). Universidad de Bio-Bio.

Gutiérrez, Y., y Rosas, A. (2008) El lugar de la oralidad en la escuela: exploradores iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7(1), 24-29.

Greimas A.J. y Courtes, J. (1982) *Semiótica Diccionario razonado de la teoría del lenguaje.*

Madrid: Gredos.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación.*

México: Editorial Mc Graw-Hill.

Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2010). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma

- mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6° Congreso de Investigación en Sexología Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco México.
- Hymes, D. (1972) "*Foundations in sociolinguistics, an ethnographic approach*" (Principios de sociolingüística, un enfoque etnográfico), en "Lenguaje and Comunicación", publicado por E. Goffman y D. Hymes, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- Hymes, D. (1972) *La etnografía del habla. Modelo de la interacción del lenguaje y la vida social*. New York: Editorial Huxley
- Instituto colombiano para la evaluación de la Educación ICFES (2017). *Reportes de resultados para establecimientos educativos*. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/consultaAgregadosEstablecimiento.jsf#No-back-button>
- Jaimes, G. (2005) *Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita*. Bogotá. Universidad Francisco José de Caldas.
- Jolibert, J. (1997) *Formar niños lectores*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. (2003) *Formar niños lectores/ productores de textos propuesta de una problemática integrada*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. Sraiki, C. (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, L. (2007) *La observación y el Diario de campo en la definición de un tema de investigación*. U. Libertadores.
- Martínez Jiménez, J., Muños Marquina, F., y Sarrion Mora, M. (2011). *La narración*. La

acción narrativa. Madrid: Akal sociedad Anónima.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa fe de Bogotá.

Muñoz, A. (1988) *Los cuentos de tradición oral. Murcianos y exte meños*. Universidad de valencia – Centro Virtual Cervantes.

Navarro, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires: Magisterio del rio de la plata.

Nieto, A. Carrillo, S. (2013) *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos en niños (as) del grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Ocampo J. (1994) *Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia. Del constructivismo y otras tendencias*. Bogotá. Tribunal Magisterial.

Ocampo J. (2011) *La metodología de la indagación en la práctica docente, al implementar una unidad didáctica para la enseñanza de la fracción como medida en grado sexto*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Ong. W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Oregel Domínguez, A. (2016). La secuencia didáctica en la práctica escolar. Recuperado de: http://docente.dtesepyc.gob.mx/system/files/secuencia_didactica.pdf

Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.

Peña, B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá. MEN.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica intervención práctica*. Madrid: Nocea

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá: ICFES.

- Pérez, M. Roa, C. (2012) *Los componentes del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de educación distrital.
- Pérez, M., y Roa C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de educación distrital.
- Pérez, F. (1997) *Wayuunaiki. Lengua, sociedad y contacto. Lenguas amerindias: Condiciones socio lingüísticas en Colombia*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y pedagogía por proyecto. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.
- Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la Comunidad y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 8, 679-693.
- Perrenoud, F. (2011). *Desarrollo de las prácticas reflexivas en el oficio de enseñar*. Barcelona. Editorial Grao.
- Pérez, M. (2010) *Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas e Colombia? Cali*
- Pisa (2009). Informe ICFES. Boletín de prensa.
- Renkeman F. (2010) El discurso. Recuperado de: <http://psu.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/la-coherencia-y-la-cohesion/>
- Renkema, J. (2004) *Introduction to discourse studies*, Ámsterdam, John Benjamins.
- Reyzábal, M.V. (2006). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Richards, J. Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Rodríguez, D. M., y Valencia, L. M. (2012). Oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral - cortesía verbal) desde un Estudio realizado en la universidad del Quindío (Colombia). *Revista Praxis*, (8), 110.
- Sanders, T., y Spooren, W. (2009) "The cognition of discourse coherence", En Renkema, J. (ed.) *Discourse, of course. An overview of research in discourse studies* (197-212), Ámsterdam, John Benjamins.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Solé, I. (1992) *Estrategia de lectura*. Barcelona Graó/ ICE.
- Solé, I. (2005) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13
- Solé, I. (2005). Estrategias de lectura y escritura. Producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mejicana de investigación educativa*, 57.
- Suau, F. 2000. "El género y el registro aplicados a la traducción del discurso profesional en lengua inglesa: un enfoque funcional". Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/tinasuau.html>. Consultado el 25.07.08.
- Tough, J. (1996) *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- Úsuga, J. Y. (2010). *El enfoque semántico comunicativo y la competencia comunicativa*. Recuperado de: <http://didacticalenguaje.blogspot.com/2010/11/el-enfoque-semantico-comunicativo-y-la.html>.
- Van Dijk T. (1980). *Texto y contexto. Semántica pragmática del discurso*. Madrid. Editorial cátedra.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1984). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Villá, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencia*

didáctica. Barcelona: Editorial Graó.

Vilá, M. (2011). *Seis criterios para enseñar lengua oral*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

Vygotsky, L. (1995). *Narrativa y construcción de interpretación acerca de su biografía y su legado*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Vygotsky, L. (2000) *La Psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación*, Universidad de Girona. Departamento de Psicología.

Vygotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: Editorial Lautaro.

Anexos

Anexo 1 Consentimiento informado

En éste consentimiento informado yo, _____ identificado/a con C.C No _____ de _____, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____, en la investigación **¿cuál es tu cuento? una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la narración oral de cuentos de los estudiantes de los grados 2º de la institución educativa nº 2 la inmaculada sede san Martín y el centro Etnoeducativo nº 14 sede Werutka.**

“adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar incidencias de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la narración oral de cuentos en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Nº 2 La Inmaculada sede San Martín y el Centro Etnoeducativo Nº 14 Kamushachain sede werutka.

Justificación de la Investigación: En el proyecto se pretende implementar sobre la comunicación oral, mejorar su capacidad de escucha y adquisición de vocabulario, lograr que los niños y niñas puedan expresarse desarrollando su personalidad e intelectualmente.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción oral de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación 3) Valoración de producción oral de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorara la producción oral en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a _____teléfono _____y _____. Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de --
----- a los _____ días, del mes _____ del año -----.

Nombre del acudiente

Firma del acudiente

Cédula:

Anexo 2 Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN ORAL DE CUENTOS

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA:

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana y Wayuúnaiki
- **Nombre del docente:** Mileicy Laudith Ibarra Flórez - Maryoris Ospino Gómez
- **Grupo o grupos:** 2º grado
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Septiembre – Noviembre de 2017

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
<p>TAREA INTEGRADORA: ¿Cuál es tu cuento?: Una narración oral de relatos Wayuú.</p>	
<p>OBJETIVOS DIDACTICOS:</p> <p>Objetivo General:</p> <p>Producir cuentos orales en la lengua wayuúnaiki y en castellano sobre la cultura wayuú, teniendo en cuenta los elementos del contexto, así como la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística discursiva con los estudiantes del grado 2º de dos instituciones del departamento de La Guajira.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las características de la narración oral, en relación con su situación de comunicación, superestructura y lingüística discursiva. • Realizar la producción oral de cuentos siguiendo el proceso de planificación, creación del cuento, narración oral, revisión y renarración oral del cuento creado. • Establecer la situación de comunicación en relación con el narrador, destinatario y propósito para relatar cuentos orales. • Crear cuentos, para ser narrados oralmente, que incluyan los elementos de la 	

superestructura: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

- Narrar un cuento en wayuúnaiki y en castellano con el uso adecuado de los elementos de la paralingüística oral, registro adecuado del lenguaje, coherencia y cohesión.
- Observar y analizar narraciones orales de relatos wayuú para establecer un modelo de producción oral de cuentos.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:**

- Género narrativo
- Narración oral: Características, función social y cultural
- El cuento: características y elementos.
- Situación de comunicación: narrador, destinatario, propósito, tema.
- Estructuras del cuento: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.
- Paralingüística oral: La entonación, la expresión corporal, la gesticulación
- Registro del lenguaje: inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias.
- Coherencia y cohesión.

- **Contenidos procedimentales:**

- Dramatizaciones de cuentos wayuu.
- Interpretación de cuentos.
- Observación e identificación del contexto.
- Salida de campo.
- Diálogo con sabedores.
- Observación y análisis de vídeos.
- Planeación de la narración

- Creación de cuentos
 - Narración oral de cuentos
 - Revisión de cuentos narrados
 - Renarración de cuentos creados
 - Ilustración de los elementos de la cultura.
 - Descripción de los elementos.
 - Dramatizaciones
 - Interpretación de canciones
 - Juegos vocales
 - Desplazamientos corporales
 - Imitaciones
 - **Contenidos actitudinales:**
 - Valoración de la cultura wayuu.
 - Reafirmación de la identidad cultural.
 - Participación activa.
 - Trabajo en equipo.
 - Responsabilidad
 - Cumplimiento de normas y acuerdos
 - Compromisos con el propio aprendizaje
 - Respeto en la valoración del trabajo de los demás
 - Tratamiento respetuoso de la información
 - Interacción con las manifestaciones culturales wayuu
-

Selección y Análisis de los dispositivos didácticos

- **Aprendizaje experiencial**

El aprendizaje experiencial es aquel que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de una mera “contemplación” o descripción intelectual. No obstante, no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida (Romero, 2010). En esta sucesión de actividades que conforman la secuencia didáctica, los estudiantes no solo pondrán a prueba lo que saben sobre el contexto guajiro, sino que y establecerán una interacción directa con algunos de sus elementos característicos (tinajas, mochilas, guaireñas, cactus, atrapasueños), con sus manifestaciones culturales, como la narración oral, con los sabedores e integrantes de la comunidad, para que ocurra una transformación cognitiva y reflexiva y surja, por lo tanto, un nuevo aprendizaje.

- **Construcción guiada del conocimiento**

Se entiende como un componente esencial que junto con el aprendizaje experiencial y el trabajo colaborativo hacen que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea integral. Entonces, la construcción guiada del conocimiento concibe al profesor dentro del aula como un guía, quien actúa como mediador creando el andamiaje para que el estudiante construya sus propios conocimientos. Para ello utiliza diversas estrategias discursivas como preguntas orientadoras, indagación de saberes previos, recapitulaciones, descripción de elementos del contexto, reformulación de aportes de los estudiantes, respuesta a preguntas, entre muchas otras estrategias orales que permitirán poner de manifiesto la construcción conjunta de significados sobre los saberes escolares y culturales a través del lenguaje oral en el aula (Colomina, Onrubia y Rochera 2004)

- **Trabajo colaborativo**

Como seres esencialmente sociales y comunicativos adquirimos de los demás gran parte de lo que sabemos. Para que nuestras ideas lleguen a tener un impacto social debemos ponerlas en práctica o comunicarlas a los demás influyendo así en sus acciones. El lenguaje hace posible que podemos convertir nuestro pensamiento individual en

conocimiento y acciones colectivas (Mercer, 2001). El trabajo colaborativo se desarrollará en la secuencia al construir situaciones de trabajo en grupo, donde cada estudiante aporte lo que piensa desde sus posibilidades y aprovechen el propio aprendizaje y el que se genera con sus compañeros para conformar una red cognitiva en la construcción de significados.

- **Selección de textos expertos**
- El árbol sin hojas” de Fernando Alonso (Anexo 1)
- La Mochila Mágica de Víctor Bravo Mendoza (Anexo 2)

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivo específico:

- Presentar la secuencia didáctica y establecer acuerdos para que los estudiantes participen activamente.
- Generar un contexto significativo donde los estudiantes identifiquen la narración oral como una práctica social y cultural.

1. Apertura:

Para el lanzamiento de la secuencia didáctica, se ambientará el aula de clase con elementos de la cultura wayuu tales como: tambor, chinchorro, mochilas, guaireñas, wawai, mantas, sombreros; luego se hará una interpretación del wawai, esto es, sonidos que tratan de imitar a los animales como bienvenida.

Se inicia la sesión socializando los propósitos de la jornada por parte de la docente informándoles que ese día estará de visita un personaje muy especial que compartirá con ellos muchas historias. Seguidamente, las docentes les pedirán a los participantes hacer un recorrido por todo el salón de clase, el cual se encuentra decorado con elementos de la cultura wayuu, indicándoles observar todo lo que hay a su alrededor, luego se les pedirá que expresen oralmente qué fue lo que más les gustó del recorrido, y de esta manera dar inicio a la indagación de los saberes previos de los estudiantes, mediante una

serie de interrogantes relacionados con el tema, como por ejemplo:

¿Qué observaste?, ¿Qué elementos conoces?, ¿Qué elementos de los observados hay en tu casa?, ¿Cuál de los elementos es tu favorito?, ¿para qué te sirve a ti o a tu familia ese elemento?, ¿cómo se hace?, ¿quiénes lo hacen?, ¿por qué es importante?, ¿Conoces un cuento con ese elemento?

2. Desarrollo:

A partir de las respuestas emitidas por los estudiantes, se entablará un diálogo sobre la cultura wayuu y sus elementos más representativos, a su turno, se les presentará al putchipu (Palabrero wayuu) que se encuentra de visita en la institución educativa.

El putchipu dialogará con los estudiantes expresando la importancia de la oralidad en la cultura wayuu, les explicará que él es el encargado de solucionar conflictos y establecer acuerdos en la comunidad, además les enseñará que para el wayuu el uso de la palabra significa respeto, honor. Así, los estudiantes reflexionarán acerca del valor, el significado y la importancia a la palabra.

Después de esto, el palabrero procederá a renarrar oralmente historias por él conocidas que fueron a su vez, enseñadas por sus ancestros cuando también él fue niño. Para ello, el invitado tendrá muy en cuenta al momento de renarrar sus historias: la entonación, la gesticulación, las expresiones verbales y corporales que serán observadas y tenidas también en cuenta por los estudiantes al momento en que ellos se atrevan a contar sus cuentos orales.

De igual manera, se realizará una reflexión, al final de la intervención del palabrero, sobre lo vivido y contado por él, para de esta manera valorar la importancia de la oralidad y el significado de la narración oral en la cultura wayuu. La reflexión, se dirigirá por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo les pareció todo lo que nos contó el palabrero? ¿Les pareció que sabe muchas cosas?
- ¿Cómo ha logrado saber tanto?
- ¿Cuál fue la historia que más les gustó y por qué?

- ¿Creen que es importante que estas historias y saberes sean conocidas por nosotros, por qué?
- ¿Qué podríamos hacer nosotros para que otros niños conozcan cuentos de nuestra cultura?
- ¿Por qué es importante saber historias de la cultura?

Al momento de la socialización, se hará la reflexión sobre la necesidad y la importancia de crear relatos e historias para ser contadas a otros utilizando la palabra hablada y de esta manera dar continuidad a lo que en la cultura wayuu se ha transmitido de generación en generación.

A partir de la anterior reflexión se les dirá a los estudiantes que durante las siguientes semanas se llevará a cabo una propuesta de trabajo en el aula, para que ellos creen y narren sus propias historias, luego se socializarán los objetivos, las actividades más relevantes, la forma de evaluación y generalidades de la propuesta (Secuencia didáctica)

Posteriormente, se procederá a establecer los acuerdos que guiarán la aplicación de la secuencia, para lo cual se formularán las siguientes preguntas: ¿Qué vamos a aprender?, ¿Qué vamos a hacer con lo que estemos aprendiendo?, ¿Cómo lo vamos a hacer?, ¿Quiénes lo vamos a hacer?, ¿Qué vamos a necesitar?, ¿Cuándo lo vamos a hacer? ¿Para qué?, ¿Quiénes serán los que escuchen nuestros cuentos?, ¿cuáles serán sus compromisos con este proyecto de narración oral? La profesora también hace explícitos sus compromisos.

Ellos serán los que expresen sus propios acuerdos establecidos en forma oral, y la docente hará la recopilación de lo expresado por los estudiantes en el tablero, luego, cada estudiante elegirá una figura de un elemento de la cultura wayuu, lo desprenderá del pizarrón y al respaldo escribirá los compromisos a asumir. Dentro de los acuerdos, se incitará a los estudiantes para que se comprometan, entre otros aspectos, a realizar las nuevas creaciones de sus propios cuentos, leer cuentos sobre elementos guajiros, hablar entre sus pares, respetar la palabra y a narrar sus propios cuentos a sus compañeros, acatar las normas y compromisos establecidos. Todos estos acuerdos serán ubicados en un paisaje guajiro pintado en un lugar visible del aula para ser retomados todos los días y

se recuerde a menudo el compromiso asumido y el elemento elegido.

3. Cierre:

Para finalizar esta sesión los estudiantes escogerán un elemento de la cultura (mochila, sombrero, guaireña, cactus, tinajas, chinchorros) luego de haber seleccionado el elemento de manera muy breve deberán decir si alguna vez han escuchado un cuento con el elemento escogido. Para reforzar el proceso anterior se les recordará a los estudiantes el interés que deben asumir por respetar la palabra de sus compañeros, a valorar las funciones del palabrero (putchipu), a participar en la creación de nuevos relatos en grupos.

Luego se procederá a realizar la actividad metacognitiva a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué has aprendido durante la clase?
- ¿Cómo has aprendido esto?
- ¿Habías pensado en que es importante crear y narrar historias?
- ¿Cómo crees que se sintió el invitado al haberlo escuchado contar sus historias?

Compromiso en casa:

La próxima sesión los niños deberán consultar con un familiar un cuento.

SESIÓN No 2

ACERCÁNDONOS A LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Objetivos:

- Renarrar el cuento escuchado en casa
- Definir los elementos de la situación de comunicación.

1. Apertura:

La docente llevará, después del respectivo saludo, a los estudiantes al patio de la institución para escuchar las notas de un Jayechi, (canto wayuu). La interpretación del canto jayechi, dejará un mensaje sobre la creatividad y la imaginación que ellos deberán ir desarrollando, para que más adelante puedan producir de forma oral sus propios cuentos.

Posterior a esto, se recordarán sus compromisos y luego se retomará la actividad que tenían para la casa relacionada con la consulta de un cuento renarrado por alguno de sus familiares. Los estudiantes se organizarán en formas de círculos donde espontáneamente, relatarán lo escuchado en casa y lo pondrán a consideración de sus compañeros.

2. Desarrollo:

Después de escuchar todos los relatos consultados por los estudiantes, la docente del área de wayuúnaiki y castellano, respectivamente harán una intervención dando una breve explicación y el motivo por el que se encuentra con ellos allí reunidos, brindándoles confianza y seguridad.

La docente les renarrará oralmente un cuento llamado “La señora iguana” de Vicenta Siosi, con el fin de captar la atención de los estudiantes y así puedan observar de forma detenida, todos aquellos movimientos, expresiones corporales, gesticulación, entonación de voz y puedan establecer entre el relato contado por sus familiares y el narrado por las docentes de wayuúnaiki y castellano respectivamente, una comparación. Esto, con el propósito de que los estudiantes puedan ir perdiendo la timidez que los caracterizan.

Seguidamente, las docentes explicarán a los estudiantes que al momento de narrar un cuento deben tener presente la situación de comunicación, la cual consta de los siguientes elementos: el narrador, el destinatario, el propósito y el contenido. Entonces, con respecto al narrador les dirán que es quien cuenta la historia oral; el destinatario, quien escucha el relato; el propósito, la intención que tiene el narrador con su comunicación oral; y que el contenido, es el tema elegido a narrar. Estas definiciones construidas colaborativamente serán consignadas en la libreta de lenguaje o wayuúnaiki.

Luego, en grupos de cinco estudiantes se les entregará la siguiente rejilla (Anexo 3) y entre todos los integrantes escogerán el mejor cuento renarrado por un familiar y lo compararán con el de la profesora para empezar a comprender de qué se trata la situación de comunicación:

SITUACION DE COMUNICACION	CUENTO DE LA FAMILIA	CUENTO DE LA PROFESORA	
NARRADOR	¿Quién te narró el cuento en tu familia?	¿Quién narró el cuento en la escuela?	
DESTINATARIO	¿Para quién (es) narró tu familiar el cuento?	¿Para quién narró la profesora en la escuela?	
PROPOSITO	¿Para qué narró tu familiar ese cuento?	¿Para qué narró la profesora el cuento?	
CONTENIDO	¿De qué trató el cuento de tu familiar?	¿De qué trató el cuento de la profesora?	

Después de esto, se socializarán las respuestas que completaron en la rejilla y se harán las correcciones necesarias, las aclaraciones y la recapitulación del tema visto por parte de las docentes.

3. Cierre:

Para finalizar se les interrogará a los estudiantes acerca de la evolución de su aprendizaje por medio de las siguientes preguntas de metacognición:

¿Qué has aprendido durante la clase?, ¿cómo lo aprendiste?, ¿es necesario saber narrar un cuento?, ¿por qué es importante pensar a quién le voy a narrar mi cuento?, ¿para qué narro?, ¿cómo hago para que mi narración sea interesante?, ¿crees que con los elementos que conoces (chinchorro, manta, waireña) se podría hacer un cuento?

Compromiso en casa:

Traer en físico un elemento de la cultura wayuu (mochila, waireña, mantas, telares,

wawai, masi, jatuu “flecha”)

SESIÓN No 3: ELIJAMOS EL TEMA DE NUESTRO CUENTO

Objetivos:

- Conocer y describir los elementos de la cultura wayuu.
- Escoger el elemento del contexto que servirá de tema para el relato por crear

1. Apertura:

Después del acostumbrado saludo, se les contará sobre las actividades a realizar durante el día con relación a la elección del tema y los posibles contenidos de sus historias, también se recordarán las normas y los elementos que integran la situación de comunicación.

Después de la retroalimentación, se organizarán en dos grupos de cinco o seis estudiantes cada uno y se les solicitará que organicen una pequeña dramatización del relato narrado por el familiar y que fue escogido por el grupo la sesión anterior y la narración hecha por la profesora. Esto, con el fin de disminuir en ellos la timidez que los caracteriza.

Terminada la organización, se apreciarán las dramatizaciones y las docentes preguntarán al público acerca de:

- ¿Quiénes narran la historia?
- ¿Lo hacen de manera oral o escrita?
- ¿Además de las voces que más utilizan para representar al personaje?, ¿Para qué lo hacen?
- ¿Sobre qué trata la narración?
- ¿Para qué narran y dramatizan esa historia?
- ¿Quiénes ven y escuchan el dramatizado?

2. Desarrollo:

Terminada la dramatización y la socialización de las anteriores preguntas, las docentes reunirán a los estudiantes en mesa redonda y les proyectarán el cortometraje “artesanías wayuu (Anexo 4). Después de apreciar el filme, los estudiantes deben sacar el elemento que debieron traer de sus casas y colocarlos todos encima de la mesa para que todos los observen.

En grupos de trabajo se les pedirá que describan las características de cada uno de los elementos en relación con el nombre, el material con que se hace y la utilidad, para lo cual ellos podrán observarlos, palparlos, olerlos, etc., posteriormente, se realizará la socialización de todas las descripciones teniendo en cuenta que todos los estudiantes deben describir por lo menos uno de los objetos. La profesora anota en el tablero las características mencionadas y con las respuestas de todos se acuerdan las características.

¿Cuál es el elemento que más te gusta? ¿Cuáles fueron los elementos que se describieron? ¿Qué elemento no se mencionaron? ¿Cuál de estos elementos desconocías?

Seguidamente, a cada niño se le entregará una hoja (Anexo 4) con los siguientes interrogantes:

Nombres y Apellidos: _____
¿Cuál fue el elemento que más te gustó? _____
¿De qué color es? _____
¿De qué material está hecho? _____
¿Para qué se usa? _____
¿Quiénes lo hacen? _____
¿Cómo lo hacen? _____
¿Crees que se podría crear un cuento con este elemento? _____
Dibuja el elemento que más te gustó en este espacio:

La actividad de esta sesión busca que los estudiantes puedan familiarizarse con los elementos de la cultura wayuu, que será el tema central sobre el cual gire el cuento que van a crear, por lo tanto, se les recordarán los elementos de la situación de comunicación y se les explicará que ya tienen el primer elemento de sus cuentos que es el tema.

3. Cierre:

Para el cierre de esta sesión los estudiantes deben tener claro el objeto elegido y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué has aprendido durante la clase?,
- ¿cómo lo aprendiste?
- ¿Qué harás con lo aprendido?
- ¿crees que con los elementos que conoces (chinchorro, manta, waireña) se podría hacer un cuento?

Compromiso en casa:

Comentar con los papás lo que han aprendido hasta el momento en las sesiones para así conocer sus impresiones.

SESIÓN No 4

¿DE QUÉ ESTÁN HECHOS LOS CUENTOS?

Objetivos:

- Establecer los saberes previos sobre la narración y el cuento.
- Reconocer las características y elementos del género narrativo y del cuento

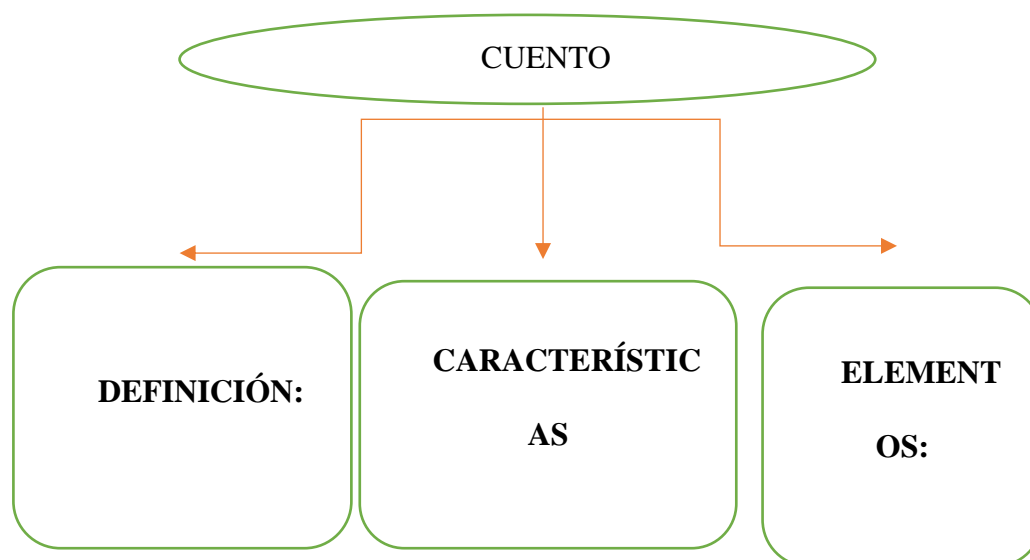
1. Apertura:

Las docentes saludarán a los estudiantes y los sentarán en círculo para conocer de manera espontánea, las impresiones que los familiares de los niños tuvieron con relación a lo que ellos han aprendido. Seguidamente, la docente organizará a los estudiantes en siete grupos de cuatro integrantes y les narrará oralmente “La señora iguana” de Vicenta Siosi Pino (Anexo 5) y para indagar los presaberes con relación del tema a tratar, se les harán las siguientes preguntas: ¿Lo que acabaron de escuchar es una narración o una noticia?, ¿Qué será entonces una narración?, ¿Es un cuento?, ¿Qué es un cuento? ¿Para qué se narran los cuentos? ¿Por qué es importante conocer cuentos? ¿Qué clase de cuentos conoces? ¿Tus padres te han narrado cuentos? ¿Cuáles?

Desarrollo:

Habiendo socializado las respuestas ofrecidas por los diferentes grupos, la docente escribirá en el pizarrón la definición, características y elementos que caracterizan a los

cuentos y les entregará el siguiente diagrama (Anexo 5) para ser completado a partir de lo dicho:



A rasgos generales los estudiantes aprenderán que la narración es el relato de hechos reales o imaginarios donde existen unos personajes en un tiempo, lugar y espacio, por otro lado, el cuento es una narración corta donde igualmente existen personajes a los que les suceden cosas. Se les dirá además que el cuento es uno de los más importantes por su sencillez para el público, los cuentos pueden ser orales y escritos. La narración oral es la forma más tradicional y se ve en muchas culturas, como en el caso de la cultura Wayuu donde la oralidad es muy importante, además mantiene la preservación de la identidad cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, la narración consta de tres elementos básicos, el narrador, los personajes y la acción. El narrador es la persona que cuenta la historia, los personajes son a quienes les ocurren los hechos, el narrador se considera un personaje y la acción son los hechos que se narran.

Ahora, se les proyectará el vídeo del texto experto “El árbol sin hojas” y a medida que se va emitiendo, las docentes van descubriendo los tres elementos básicos en él (Narrador, personajes, acciones) en compañía de sus estudiantes por medio de las siguientes preguntas:

¿Quién está narrando la historia?

¿Además de la voz qué otra cosa utiliza para narrar la historia?

¿De qué trata su historia?

¿Quiénes son los participantes o personajes de la historia?

¿Cómo son? ¿qué desean?, ¿Hay alguno que no sea bueno?

¿Dónde viven?

¿Cuál es el problema que enfrentan?

¿Quién ha provocado ese problema?

¿Cómo hacen para solucionarlo?

¿Dónde y en qué momento ocurren estos hechos?

Cierre:

Para el cierre de la sesión se les hará preguntas metacognitivas a los estudiantes, partiendo de: ¿Qué aprendiste hoy?, ¿Cómo lo aprendiste?, ¿Te gustan los cuentos?, ¿Te sabes algún cuento?, ¿Qué es un cuento?, ¿Quiénes les enseñan cuentos?, ¿Cómo narran las historias en su comunidad?, ¿A qué horas narran cuentos?, ¿Por qué es importante contar cuentos?

Compromiso en casa:

Para la próxima sesión los participantes deben observar en el contexto el elemento escogido en sesiones anteriores y pedirles a sus abuelos que les narren cuentos.

SESIÓN No. 5

DANDO VIDA A NUESTROS PERSONAJES EN UN LUGAR Y TIEMPO DETERMINADOS

Objetivos:

- Elaborar frisos partiendo de organizaciones de situaciones y elementos dados
- Caracterizar personajes y determinar el tiempo y el espacio en nuestro relato
- Implementar el elemento escogido dentro del relato planeado

1. Apertura:

Se iniciará recapitulando el tema trabajado en la sesión anterior, recordando las normas y acuerdos establecidos y presentando el tema del día que se relaciona con la creación de los personajes del cuento por crear. Luego se continuará con una muestra cultural, (**yonna**) el baile típico de la cultura wayuu.

Se les explicará la importancia del baile para los wayuu, su significado, su función social para preservar la identidad cultural, el ritual que encierra, sus pasos, el vestuario típico, su música, entre otros. Al finalizar el baile, los estudiantes deberán identificar como están vestida las mujeres y cuál es el vestuario de los hombres, qué elementos tienen en sus instrumentos musicales, esto para que los estudiantes se familiaricen con los elementos de la cultura y cuál es su utilidad.

2. Desarrollo:

Terminada la actividad anterior, la docente llevará a los niños al patio de la escuela y los organizará en tres grupos de cinco integrantes cada uno. Le entregará a cada grupo cinco imágenes (Anexo 6) que representan situaciones por la que atraviesan los personajes del relato que para la esta actividad van a crear. Cada grupo tendrá una historia diferente.

La docente suministrará los materiales con que los niños armarán el friso y por supuesto, la historia. (Tijeras, pegantes, colores, regla). Seguidamente, la docente explicará qué son los frisos, para qué se usan y cómo se hacen.

Luego, al grupo número uno, la docente les entregará las láminas que se describen a continuación, sin texto escrito, pero de forma desordenada para que construyan la secuencia temática de la historia (Anexo 6):

En la primera lámina se aprecia un desierto con un sol radiante y un chinchorro tirado en la arena.	En la segunda lámina se presenta el mismo desierto con el sol radiante y dos niños wayuu que se asombran al ver tirado el chinchorro en la arena.	En la tercera lámina se muestra que los dos niños muestran a su madre el chinchorro encontrado.	En la tercera lámina se muestra a los niños durmiendo en el desierto soñando que pastorea la madre y el otro niño se asombraban de que se vieran destellos de luz.
---	---	---	--

Al grupo número dos y tres la docente entregará historias distintas, pero con el mismo formato de organización de sucesos.

Armado el friso, los grupos deberán crear la historia y narrarla oralmente siguiendo las secuencias de las imágenes. La docente les hará preguntas a los estudiantes tales como: ¿Quiénes narran la historia?, ¿Para qué la narran?, ¿Cómo lo hacen: oral o escrita?, ¿A quiénes se la narran?, ¿Sobre qué tema trata la historia?, a partir de estas

preguntas y de las respuestas obtenidas se les recordará lo concerniente a la situación de comunicación.

Luego la docente recapitula el tema del cuento y sus elementos (personajes, tiempo, espacio y acciones) realizando preguntas a los estudiantes sobre estos conceptos. Partiendo de los aportes de los estudiantes y con los complementos dados por la docente, entre todos analizarán dichos elementos en las historias creadas por los estudiantes mediante las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los personajes de las historias?, ¿Cómo son físicamente?, ¿Cómo creen es su forma de ser o personalidades? ¿A qué comunidad pertenecen?, ¿Cómo inicia la historia? ¿Qué hacían los niños?, ¿Qué les pasó?, ¿Qué hicieron luego?, ¿Qué cambio experimentaron?, ¿Cómo terminaron al concluir la historia?, ¿en qué lugar se desarrollaron los hechos?, ¿En qué momento del día se desarrollaron los sucesos? ¿Cuánto tiempo duró la historia?

3. Cierre:

A manera de cierre los estudiantes tendrán la oportunidad de utilizar los instrumentos musicales que presentaron al inicio de la sesión, para que tengan un momento de motivación y se apropien de los elementos de la cultura wayuu y puedan realizar con ellos la representación de la Yoona.

Para terminar, indagaremos con pregunta ¿Qué fue lo que más te gusto de la sesión de hoy? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendiste?, ¿Se pueden hacer historias utilizando los elementos de la cultura? ¿Son los personajes importantes dentro de la narración?, ¿Por qué es necesario ubicar a los personajes en un tiempo y lugar determinados?

Compromiso en casa:

Para la próxima sesión los participantes deben consultar libros de cuentos infantiles sobre la cultura wayuu.

SESIÓN No 6

PENSEMOS EN LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN DE NUESTROS CUENTOS

Objetivos:

- Analizar la situación de comunicación del cuento narrado oralmente “El árbol sin hojas”

1. Apertura:

A manera de entrada, la docente expondrá en el pizarrón uno de los frisos elaborados

en la sesión anterior e indagará acerca de los avances y dudas que los estudiantes tengan aún sobre el rol de los personajes, el tiempo y el espacio.

Por ejemplo, empezará preguntando: ¿A partir de estas imágenes, se puede crear una historia?, ¿Qué elementos de las imágenes me ayudarían a crearla?, ¿Para qué sirve dibujar el sol o la luna en los relatos?, ¿por qué es necesario pintar lugares en el relato?, ¿Quiénes son los participantes del relato?, ¿en las narraciones deberá haber personajes?

Se socializarán las respuestas y se aclararán dudas.

Posteriormente se preguntará por los cuentos que consultaron sobre la cultura wayuu y se les pedirá a algunos estudiantes que los renarren, para luego recordar los compromisos asumidos indagando sobre su cumplimiento y se les informará que la actividad del día girará en torno a un cuento que verán en un video.

2. Desarrollo:

Se iniciará la actividad con la conformación de grupos de trabajo a los cuales se les entregará una corta biografía de Fernando Alonso, autor del relato que posteriormente verán en el video. Una vez terminada la lectura se realizará un pequeño conversatorio sobre los principales aspectos de la vida y obra del autor.

Luego la docente proyectará el video “El árbol sin hojas”, escribirá en el tablero el nombre del autor del relato y pedirá a los estudiantes que escuchen y vean tanto la narración como los gestos y movimientos que hace la narradora para analizarlos.

A su turno, la docente retomará los elementos que se contemplan en la situación de comunicación, para lo cual realizará preguntas a los estudiantes y recapitulará los conceptos. Posteriormente les pedirá que se reúnan en grupos de cuatro integrantes y den cuenta de la situación de comunicación de la narración del video, respondiendo las siguientes preguntas (Anexo 7):

Situación de		
---------------------	--	--

comunicación	Preguntas:	Respuesta:	
Autor	¿Quién es el autor del relato?		
	¿Qué saben del autor del relato?		
	¿Quién narra el relato presentado en el video?		
	¿Qué diferencia hay entre el autor y el narrador oral de cuentos?		
	¿Cómo un narrador oral debe contar una historia para que quien lo vea se motive a escucharlo?		
Destinatario	¿Para quiénes fue narrada la historia observada en el video?		
	¿Qué lenguaje debe emplear un narrador para que sus destinatarios entiendan?		
	¿Consideran que la narradora del cuento con sus expresiones y lenguaje logra cautivar a quien lo escucha y ve?		
	¿Entendieron la historia contada? ¿El lenguaje fue claro y adecuado?		
Contenido	¿Cuál es el tema tratado en la narración?		
	¿El tema tratado refleja las costumbres de la cultura wayuu?		
Propósito	¿Cuál es el propósito de la narración observada?		
	¿Consideran que la		

	narración observada cumple con el propósito de un cuento? ¿Por qué?		
<p>Terminado el trabajo colaborativo, se dispondrán a sentarse en forma de círculo y a socializar las diferentes respuestas que serán retroalimentadas por las docentes</p> <p>Una vez terminado el análisis de la situación de comunicación se pedirá a los estudiantes que planeen la situación de comunicación de sus propios relatos a partir de la siguiente rejilla:</p>			
Contenido ¿Qué elemento de la cultura has escogido para hacer tu cuento? (describirlo)			
Narrador: ¿Quién será el autor? ¿quién será el narrador oral?			
Narratario o destinatario ¿Para quién lo vas a narrar oralmente? ¿Qué lenguaje debes emplear para que sea entendido?			
Propósito: ¿Para qué lo harás?			
<p>Las docentes escucharán las planeaciones de sus estudiantes y entre todos analizarán si se cumplió o no la introducción de los elementos de la situación de comunicación para su posterior creación</p> <p>3. Cierre:</p> <p>Terminada la sesión las docentes preguntarán a sus estudiantes: ¿Cómo se sintieron con la actividad?, ¿qué aprendieron?, ¿cómo lo aprendieron?, ¿por qué es necesario que los cuentos tengan narrador?, ¿qué necesitamos para narrar oralmente?, ¿para qué narramos los cuentos?, ¿Quiénes pueden escuchar cuentos?, ¿cómo aprendemos a</p>			

narrar?

Actividad en casa:

Renarra el cuento “El árbol sin hojas” a tus familiares y comenta en la escuela qué impresión les causó.

SESIÓN 7

PENSEMOS EN LOS MOMENTOS NARRATIVOS DE NUESTRO CUENTO

Objetivos:

- Revisar los presaberes que los estudiantes poseen con relación a la estructura de los textos narrativos
- Analizar los elementos de la superestructura de los cuentos “El Árbol sin hojas” y “La mochila mágica”
- Introducir los elementos de la superestructura a la versión previa del cuento que se viene creando

1. Inicio:

- Se iniciará recapitulando el tema trabajado en la sesión anterior, recordando las normas y acuerdos establecidos y presentando el tema del día que se relaciona con el análisis de la superestructura de dos cuentos: uno oral y otro escrito (Textos expertos).
- De igual manera, se les preguntará acerca de lo que pensaron sus familiares cuando ellos (los estudiantes) les renarraron oralmente “El árbol sin hojas”

2. Desarrollo:

- Las docentes solicitarán a los estudiantes que se organicen en grupos de seis niños y a cada miembro les entregará copia del cuento “La mochila mágica”.

Luego le pedirá a un niño del aula que renarre el cuento “El árbol sin hojas” y a partir de éste, las docentes junto con los aportes de los niños construirán la definición de la superestructura del texto narrativo. Por ejemplo, Se les pregunta a los estudiantes qué ocurre al inicio de la historia del cuento el árbol sin hojas y tomando como ejemplo sus respuestas, se les explica que en el estado inicial se presentan los personajes y se describe cómo son y qué es lo que desean. De igual manera ocurrirá con la fuerza de transformación donde se les pregunta cuál es la preocupación o problema que tiene el árbol (En la fuerza de transformación el personaje sufre un cambio o se enfrenta a un inconveniente que le cumple su deseo o dificulta el cumplimiento del mismo). y finalmente, cómo soluciona el árbol su problema, es decir, que se les habla del estado final. (En el estado final, el personaje o soluciona el conflicto por el que atraviesa o se rinde, quedando diferente a como al principio)

Luego, la explicación se reforzará con el análisis que los estudiantes hagan del cuento “El árbol sin hojas”, pero después en los diferentes grupos entregarán la siguiente rejilla para que analicen la superestructura del texto “La mochila mágica” coloreando además el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final en ese texto escrito. (Anexo 8)

Superestructura :	Preguntas:	Respuestas:
Estado inicial:	¿Cómo inicia la historia?	
	¿Qué personajes aparecen en el inicio?	
	¿Qué desea ese personaje?	
	¿En qué lugar ocurre la historia?	
	¿En qué día o momentos del día ocurren los hechos?	
Fuerza de transformación:	¿Qué le ocurre al personaje?	

Estado Final:	¿Por qué le pasa eso?		
	¿Logra el personaje solucionar su problema?		
	¿Cómo lo hace?		
	¿Quién lo ayuda?		
	¿Cómo Finaliza? ¿Cómo quedan los personajes?		
<p>Se socializan las respuestas y se aclaran las dudas. Luego en la pizarra las docentes junto con los estudiantes definen brevemente cada estado de la superestructura narrativa y la escriben en una hoja que se guardará en la carpeta.</p> <p><u>3 Cierre:</u></p> <p>Para finalizar, se les interrogará a los estudiantes sobre: ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo lo aprendieron?, ¿De qué están hechos los cuentos?, ¿Por qué tienen que tener personajes?, ¿Por qué se deben ubicar los personajes en un tiempo y un espacio?, ¿por qué las narraciones deben tener un inicio?, ¿Qué pasa en el inicio?, ¿Es necesario que el personaje atraviese por un problema?, ¿qué ocurre en el estado final?</p> <p><u>Compromiso en casa:</u></p> <p>Escoger un cuento del libro de narraciones wayuu consultado y aplicarle la anterior rejilla.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN No 8</p> <p style="text-align: center;">EMPECEMOS A CREAR NUESTRO CUENTO</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planear la producción del cuento que será narrado oralmente teniendo en cuenta los elementos y la superestructura de la narración • Producir por escrito la primera versión del cuento que será narrado oralmente teniendo en cuenta la situación de comunicación y la superestructura. 			

1. Apertura:

La docente saluda a los estudiantes e indaga por lo que han aprendido hasta entonces reuniéndolos en mesa redondo y pasándoles una mochila al son de un tambor (empleado en la yonna), en el estudiante que se detenga el tambor y quede la mochila, éste deberá sacar una balota (roja o azul) para preguntar o responder preguntas relacionadas con la secuencia y la producción oral de cuentos.

Terminada la actividad, se socializarán las respuestas y se aclararán dudas.

2. Desarrollo:

Con el fin de que los estudiantes culminen la planeación de sus historias, la docente entregará la siguiente rejilla (Anexo 9) y hojas en blanco, crayolas, tijeras, pegante.

CRITERIO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RESPUESTA /DESCRIPCIÓN
PERSONA JE	¿Quién será o quienes serán los personajes de tu cuento?	Nombre del personaje 1: Características físicas: Características psicológicas: Nombre del personaje 2: Características físicas: Características psicológicas:
ESPACIO	¿En qué lugar se encuentra?	
	¿Cómo es ese lugar? (describirlo)	
TIEMPO	¿En qué momento del día estarán?	
	¿Cuánto tiempo durará	

	la historia?’	
ACCIONES Estado inicial	¿Cuántos párrafos vas a emplear para el estado inicial?	
	¿Qué desean esos personajes?	Idea 1: Idea 2: Idea 3:
ACCIONES Fuerza de transformación	¿Cuántos párrafos vas a emplear para la fuerza de transformación ?	
	<p>¿Cómo se encuentran o usan el elemento escogido para tu cuento?</p> <p>¿Qué problema se les presenta?</p> <p>¿Quién les ayuda o como soluciona?</p>	<p>Idea 1:</p> <p>Idea 2:</p> <p>Idea 3:</p> <p>Idea 4:</p>
ACCIONES Estado	¿Cuántos párrafos vas a emplear para la fuerza de	

final	transformación ?	
	¿Cómo queda el personaje al final?	Idea 1: Idea 2: Idea 3:

Las docentes van revisando la planeación y las ideas de cada estudiante, luego pedirán que dibujen en las hojas los tres momentos de su narración para ir coordinando las acciones narradas. Las docentes darán el tiempo necesario a los niños para pensar y dibujar su cuento.

Con todos los elementos de la planeación (situación de comunicación, elementos de la narración y superestructura), se les pedirá a los niños que realicen su primer borrador del cuento

Habiendo terminado de imaginar, dibujar y escribir su relato será recogido por la docente y expuesto en un lugar visible del aula para ser narrado oralmente en la próxima sesión.

3 Cierre:

Para finalizar, se les interrogará a los estudiantes sobre: ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo lo aprendieron?, ¿De qué están hechos los cuentos?, ¿Cómo se sintieron con la actividad?, ¿les gusta narrar historias sobre elementos?, tuvieron en cuenta la situación de comunicación y la superestructura el momento de imaginar su cuento?

Compromiso en casa:

Revisar la rejilla anterior e ir organizando los episodios de su cuento que será narrado en la siguiente sesión.

En la próxima deben narrarlo y además realizar la Coevaluación por parte los compañeros a partir de una rejilla que contemple todos los aspectos

VOY Y VIDA DE NUESTRAS NARRACIONES

Objetivos:

- Analizar los elementos de la lingüística discursiva oral en los textos expertos.
- Introducir elementos de la paralingüística en la creación literaria planeada.

1. Inicio:

Las docentes saludarán a los niños en medio de una obra de títeres, recordándoles el propósito de la secuencia y haciéndoles preguntas como: ¿qué han aprendido?, ¿qué actividad les ha llamado más la atención?, ¿por qué es necesario aprender a narrar? ¿De qué tratará tu cuento?

Luego, las docentes preguntarán a sus estudiantes si organizaron los episodios de sus relatos.

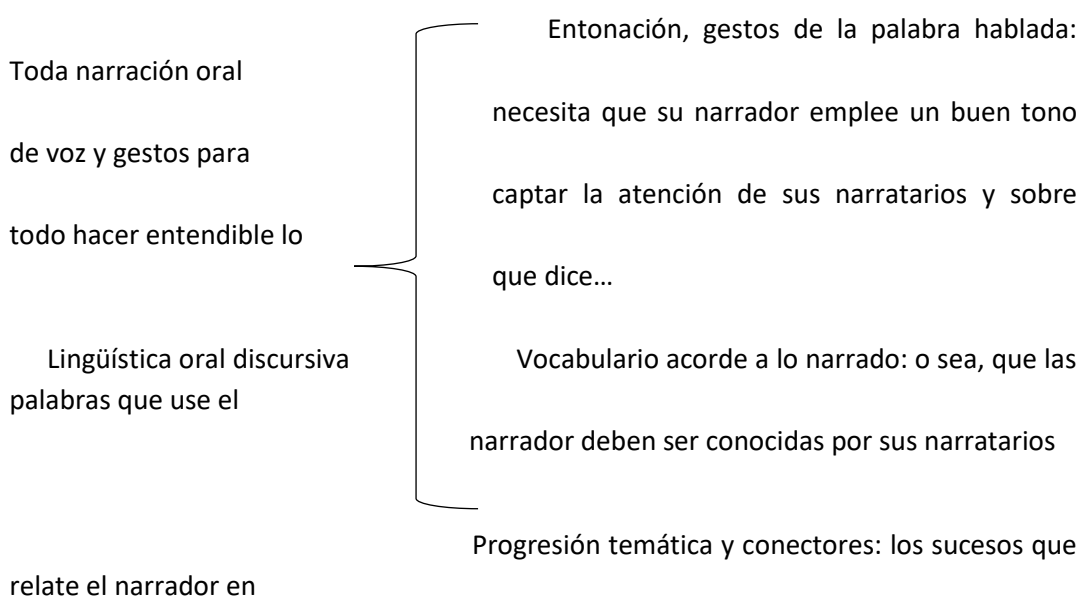
2. Desarrollo:

Las docentes reproducirán la grabación de diferentes sonidos de la naturaleza (pájaro, trueno, vaca, chivo etc.) y colocarán en el pizarrón escenas del cuento “La mochila mágica” desde su estado inicial, su fuerza de transformación y su estado final para ser narradas por ellas empleando voces, gestos, actitudes y movimientos de cada personaje.

Así, a medida que van narrando las docentes les van haciendo preguntas como:

- ¿Por qué crees que hice este gesto?
- ¿Por qué uso este tono de voz al momento de narrar mi cuento?
- ¿Es necesario mover las manos y hacer gestos en el rostro? ¿para qué lo hacemos?

Seguidamente, las docentes conforme a las respuestas de los estudiantes procederán junto con ellos a completar el siguiente esquema sobre la lingüística oral discursiva (Anexo 10):



su historia deben concordar con el tema y para unir los sucesos usamos

Palabras llamadas *conectores*.

- Después las docentes les pedirán que se organicen en cuatro grupos y dramatizen las dos historias conocidas: El árbol sin hojas y la mochila mágica teniendo en cuenta los elementos vistos en la lingüística discursiva oral
- Se apreciarán las dramatizaciones y se harán las correcciones pertinentes con relación a la lingüística oral discursiva

Compromiso en casa:

- Se les solicitará que terminen de planear sus propias narraciones y revisen si en ellas establecen los elementos de las tres dimensiones (Situación de comunicación, superestructura y Lingüística oral discursiva)

SESIÓN No. 10

CONOZCAMOS LAS OPINIONES QUE LOS NARRATARIOS TIENEN DE NUESTROS CUENTOS

Objetivos:

- Narrar oralmente ante sus compañeros la versión previa de su cuento sobre elementos de la cultura wayuu.
- Revisar las narraciones orales de sus compañeros con base en una rejilla que integre las dimensiones: situación de comunicación, superestructura, lingüística discursiva.

Inicio:

- Se iniciará la sesión recordando las actividades realizadas en la clase anterior, así como las normas, y compromisos asumidos al inicio de la secuencia, después se les contará sobre la actividad que se va realizar en el día, es decir, la narración y revisión por parte de los compañeros del cuento sobre los elementos de la cultura wayuu que se escogieron con anterioridad
- Se les sugiere a los niños que se sienten en círculos y a cada tres de ellos se les entrega la siguiente rejilla (Anexo 11) para que revisen si el narrador oral cumple con los indicadores de cada una de las dimensiones expuestas en el instrumento

- Después, las docentes van escogiendo los niños y niñas que narrarán, ante sus compañeros, sus cuentos orales hasta que salgan todos.

CATEGORÍAS	I	N	AUTOEVALUACIÓN ¿ESTO ¿PORQUÉ?
¿El estudiante asume el rol de narrador oral de la historia?			
¿El narrador narra un cuento para unos narratarios determinados?			
¿El narrador al contar su cuento lo hace con un propósito específico?			
¿El narrador inicia la historia presentando el personaje o los personajes?			
¿El narrador describe lo que hace o lo que desea el personaje principal?			
¿El narrador dentro de su relato oral hace mención al tiempo y al lugar?			
¿El narrador cuenta cómo el personaje principal se enfrenta a un problema?			
¿El narrador oral detalla cómo el personaje principal logra solucionar el problema?			
¿El narrador oral describe cómo queda el personaje principal después la solución del problema?			
¿El narrador de la historia tiene buen tono de voz al contar el cuento?			
¿El narrador de la historia usa, emite gestos para significar las acciones de los personajes en el relato?			
¿El narrador de la historia expresa con movimientos lo que hacen los personajes de su historia?			
¿El narrador de la historia cuenta los sucesos con oraciones y frases completas?			
¿El cuento narrado tiene sentido?			

¿El narrador de la historia usa conectores para unir las ideas relatadas?				
<p><u>Cierre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se socializarán las coevaluaciones hechas por los estudiantes a los narradores orales y las que sugiriesen las docentes. <p>Actividad para la casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - En casa cada narrador oral deberá revisar sus producciones e integrar en su discurso las recomendaciones y sugerencias dadas tanto por sus compañeros como por sus docentes. <p style="text-align: center;">SESIÓN No. 11</p> <p style="text-align: center;">AFIANCEMOS LOS ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar los elementos de la paralingüística del cuento “El árbol sin hojas” - Implementar los elementos de la paralingüística oral en sus creaciones orales narrativas <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las docentes saludan a los niños, les recuerda los compromisos y acuerdos para con la secuencia didáctica. luego, se presenta el tema a desarrollar en la sesión relacionada con el análisis e implementación de los elementos paralingüísticos en la producción oral inédita de los estudiantes. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les proyecta el video “El árbol sin hojas” y se les pide a los estudiantes que observen y escuchen con detenimiento los gestos, señales, movimientos y entonación de la narradora del relato. - Las docentes les solicitan a los estudiantes que se organicen en grupos y planeen la dramatización, teniendo en cuenta los elementos de paralingüística. - Después de la planeación, se aprecian las dramatizaciones de cada grupo y se evalúan las formas como implementaron los elementos paralingüísticos, haciendo correcciones a los que las necesiten. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se socializan las dramatizaciones y la forma como emplearon los recursos paralingüísticos. - Se les hacen preguntas metacognitivas a los estudiantes: ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo 				

lo aprendieron?, ¿Para qué lo aprendieron?, ¿Por qué son importantes los gestos, las señales, los movimientos y hasta la entonación al momento de componer y narrar los relatos?

Actividad en casa:

Revisar las producciones orales propias e implementar los elementos paralingüísticos que hagan falta.

SESIÓN No. 12

COMPAREMOS NUESTRO CUENTO CON OTRAS NARRACIONES

Objetivos:

- Narrar nuevamente nuestro cuento sobre los elementos de la cultura wayuú teniendo en cuenta las sugerencias de los compañeros y docentes
- Confrontar la producción oral con otras narraciones sociales trabajadas durante la secuencia didáctica.

Inicio:

- Para iniciar la sesión, se reúnen los estudiantes en círculo y se les pide que se organicen en grupos de dos y a medida que se van llamando al frente el uno que sugiere al otro que represente con alguna parte de su cuerpo prendas de vestir tales como: tacones, zapatos deportivos, camiseta, pantalón, falda o elementos como: lluvia, enfermedad, gripe, frío, etc.

Desarrollo:

- Terminada esta actividad, las docentes le proyectarán nuevamente el video “El árbol sin hojas” para comparar aquellos elementos que hicieran falta en sus narraciones orales.
- Seguidamente, las docentes les piden que vuelvan a narrar el cuento de la sesión anterior, pero habiendo revisado e incorporado las recomendaciones dadas por los compañeros y por las docentes y con lo que apreciaron en el video y que de pronto les hacía falta.
- Se les entrega a los grupos de tres estudiantes nuevamente la rejilla de la sesión anterior para comprobar si en realidad hubo cambios positivos.
- Se socializan las transformaciones y se hacen sugerencias si se da el caso.

Cierre:

Se reflexionará sobre las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos hoy?, ¿Cómo lo aprendimos?, ¿para qué nos sirve aprender a narrar cuentos orales?, ¿Por qué es necesario revisar y evaluar nuestras narraciones?, ¿Quieres narrar tu cuento en público?

Compromiso en casa:

Renarra a tus padres la nueva versión de tu cuento a tus familiares y amigos del barrio

SESIÓN 13

EVALUEMOS NUESTRA SECUENCIA DIDÁCTICA

Objetivos:

- Reflexionar junto con la comunidad educativa el impacto generado con la secuencia en relación con el aprendizaje de la producción oral de los niños y la función social de la narración oral para la cultura wayuu
- Renarrar oralmente ante sus destinatarios los cuentos inventados durante la implementación de la secuencia didáctica

Inicio:

- Se saludan a los miembros de la comunidad incluyendo a los estudiantes, se les explica el propósito de tal encuentro: socializar el desarrollo de la secuencia didáctica y sus aportes para la cultura.

Desarrollo:

- Las estudiantes proceden a socializar con los padres de familia lo que hicieron durante el proceso de implementación de la secuencia. Se procede además a exponer gran parte de los trabajos desarrollados en las sesiones. Se les manda a los niños a narrar sus cuentos orales ante sus destinatarios y se escucha las opiniones de los invitados frente al proceso implementado.

Cierre:

Se cerrará la secuencia preguntándole a los asistentes: ¿Qué aprendieron durante toda la secuencia?, ¿Cómo lo aprendieron?, ¿Para qué lo aprendieron?, ¿Qué aportes hace a la cultura un proyecto como éste?

Anexo 3 Rejilla para la valoración de la Producción de narración oral

DIMENSIÓN	INDICADOR	CRITERIO	Puntaje			TOTAL
			3	2	1	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	Narrador	El narrador asume la posición de contar un relato.				
		El narrador presenta dificultades en asumir la posición de contar un relato.				
		El narrador no asume la posición de contar un relato.				
	Narratario	La narración oral utiliza un vocabulario claro y adecuado al tipo de destinatario que va dirigido.				
		La narración oral tiene dificultades para utilizar un vocabulario adecuado y comprensible para el tipo de destinatario al que va dirigido.				
		La narración oral utiliza un vocabulario que no es adecuado ni comprensible al tipo de destinatario.				
	Propósito	El narrador cuenta un relato sobre hechos de la cultura wayuu				
		El narrador cuenta un relato pero no se relaciona con los hechos de la cultura wayuu.				
		El narrador no cuenta un relato sobre hechos de la cultura wayuu				
SUPER-ESTRUCTUR	Estado	El narrador presenta a los personajes y la situación en la que se encuentran al inicio de la				

A	inicial	historia.				
		El narrador presenta a los personajes, pero no la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.				
		El narrador no presenta a los personajes, ni la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.				
	Fuerza de transformación	El narrador da cuenta de uno o varios acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la historia				
		El narrador tiene dificultad o da cuenta de manera parcial de acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la historia				
		El narrador no da cuenta de acontecimientos que transforman el estado de equilibrio inicial de la historia				
	Estado final	El Narrador concluye presentando el final de la historia y el estado final de los personajes.				
		El narrador concluye presentando el final de la historia, pero no da cuenta del estado del final de los personajes.				
		El narrado no concluye la presentación del final de la historia y no de cuenta del estado final de los personajes.				
TICA DISCURSIV A	Paralingüísti	El narrador muestra una adecuada expresión corporal, gesticulación y entonación para remarcar, afirmar, o aclarar los sucesos				

	ca oral	relatados, acorde al mensaje de la historia.				
		El narrador utiliza diferentes tonos o matices de voz para remarcar, afirmar, o aclarar los sucesos relatados, pero no los acompaña de manera coherente con la gesticulación y expresión corporal.				
		El narrador no utiliza en su relato elementos de entonación, gesticulación, ni expresión corporal y se limita a recitar de memoria la historia.				
	Registro del lenguaje	El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario y hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas.				
		El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario pero no hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas				
		El narrador no selecciona de manera ágil el vocabulario, ni hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas				
	Coherencia y cohesión	El narrador relata la historia teniendo en cuenta la progresión temática y el uso adecuado de conectores en su relato que dan sentido lógico a la narración.				
		El narrador tiene dificultades para dar sentido lógico al relato teniendo en cuenta la progresión de los hechos y el uso adecuado de los conectores				
		El narrador no da sentido lógico al relato ya que no tiene en cuenta la progresión temática, ni el uso de conectores.				

	TOTAL	
--	-------	--

Anexo 4 Diario de campo

Profesora 1

Fase de preparación:

Inicio el día decorando el salón de clase con elementos de la cultura wayuu en láminas para realizar un ejercicio de observación con los estudiantes, los niños respondieron a las preguntas ¿Qué observaste?, ¿Qué elementos conoces?, ¿Qué elementos de los observados hay en tu casa?, ¿Cuál de los elementos es tu favorito?, ¿para qué te sirve a ti o a tu familia ese elemento?, ¿cómo se hace?, ¿quiénes lo hacen?, ¿por qué es importante?, ¿Conoces un cuento con ese elemento? Los niños todos querían participar su entusiasmo por responder cada una de las preguntas me lleno de emoción al ver el resultado que tenía en ese momento.

Fase de desarrollo:

Les informe que en el día de hoy nos visitaría una persona muy importante el

PUTCHIPU que es el abogado de los wayuu, el inicio contándole una historia de su cultura solo se limitó a narrar un relato, cuando termino de narrar la historia se despidió de los niños deseándole que tuvieran un buen día. Al salir el PUTCHIPU del salón los niños quedaron muy emocionados y no dejaban de hablar de la persona que había llegado a visitar. Luego cada uno de ellos renarro la historia que escucharon.

Fase de cierre:

Para culminar esta sesión los estudiantes escogieron el elemento que más les gusto, la hora de castellano se terminó y me toco suspender porque los niños tenían la clase de inglés

quedamos pendiente para continuar la próxima clase dejando la siguiente misión, consultar con un familiar un cuento.

Sesión 2

Fase de preparación:

La profesora de wayunaiky llego al salón de clase a las 6:20 a.m. inicio dando los buenos días en wayunaiky, luego les comento que en el día de hoy no trabajaría el área de ética y valores porque iba a contarles una historia en wayuu y luego se las diría en español.

El cuento se titula la señora iguana cuando finalizo el relato ella llamo a dos estudiantes para que les relataran lo entendido de esta manera la señora filomena les asigno consultar en casa un cuento narrado por un familiar esta sesión finalizo a las 8:30 a.m.

Fase de desarrollo:

Inicie recordando el compromiso que tenían para la casa que era consultar con un familiar un cuento, las estudiante que más les gusta participar fueron las primeras en querer pasar a relatar la historia, luego fui llamando uno por uno pero muchos no quisieron pasar ya que no consultaron la misión. Después de escucharlos les explique cuál es la situación de comunicación y les entregue una rejilla donde hay un cuadro comparativo del cuento narrado por la profesora de wayunaiky y el cuento contado por un familiar esta contiene una serie de preguntas que deben contestar de forma individual.

Fase de cierre:

Finalice la sesión con los siguientes interrogantes:

¿Qué has aprendido durante la clase?, ¿cómo lo aprendiste?, ¿es necesario saber narrar un cuento?, ¿por qué es importante pensar a quién le voy a narrar mi cuento?, ¿para qué narro?, ¿cómo hago para que mi narración sea interesante?, ¿crees que con los elementos que conoces (chinchorro, manta, waireña) se podría hacer un cuento?

Profesora 2

Fase de preparación:

Al iniciar la sesión la docente le da la bienvenida a los estudiantes, llama a asistencia, varios estudiantes hacen la interpretación de Wawai, luego les comenta que los va acompañar un personaje que ellos conocen, el Putchipu, el invitado.

Fase de desarrollo:

Entra al salón de clase y les explica en su lengua materna Wayuunaiki, el motivo de su visita. Los estudiantes escucharon muy atentos a las palabras que decía el Putchipu oralmente, luego de su intervención la docente les pidió a los estudiantes que se pasearan alrededor del aula de clase y observaran todo, de esta manera los estudiantes muy emocionados se dieron a la tarea de aquel recorrido, se les pidió entonces a cada estudiante que escogieran el objeto de la cultura wayuu que más le halla impactado, ellos muy contentos escogieron su objeto y lo observaron detenidamente, luego la docente les pregunto ¿porque escogieron ese objeto? ¿Quién elabora ese objeto? Porque es importante? ¿Para qué sirve? Los participantes iban respondiendo espontáneamente a cada interrogante, después la docente los oriento y les explico que iban a hacer con cada elemento y la importancia de la participación de ellos, se les explico la secuencia Didáctica y se hicieron compromisos. Toda la actividad se desarrolló muy amena y divertida, pero me di cuenta que tenía que darles más confianza y que el Putchipu creo en ellos un poco de temor, la docente les explica que no van a hacer nada difícil ni complicado, se emocionan con la propuesta y se disponen a trabajar.

Fase de cierre:

Al finalizar la clase la docente les deja una actividad para la casa, en donde deben investigar con sus abuelos, tíos, papá, mamá o cualquier miembro de la su familia para que les narren un cuento. De esta manera se termina la primera sesión.

Sesion 2

Fase de preparación:

La siguiente sesión se inició con la bienvenida de los estudiantes, y con la intervención de un Jayechi (canto Wayuu) interpretado por un estudiante “Andrés”, se recuerdan los compromisos establecidos con anterioridad, luego se procede a retomar la actividad que tenían para la casa relacionada con investigar con un familiar un cuento.

Fase de desarrollo:

Los estudiantes empiezan espontáneamente a recitar sus narraciones muy emocionados y lo hacen en su propia lengua materna Wayuunaiki, luego la profesora les comenta que ese día los va a visitar un personaje, están atentos a la entrada de quien podría ser, para su sorpresa entra al salón de clase la profesora del área de Wayuunaiki Ligia Ipuana, quien les explica porque los está visitando y procede a contarles un cuento titulado los tres hermanos, dicha interpretación la hace en Wayuunaiki para mayor comprensión del relato, se evidencia en la Docente, la entonación, la gesticulación que requiere una narración de cuentos, se observa toda la atención por parte de los estudiantes hacia la profesora, en el salón solo se escucha la voz de la interprete.

Fase de cierre:

Luego la misma invitada les realiza una serie de interrogantes tales como ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué fue lo que más te gusto? ¿Qué sucedió en la historia? Ellos iban respondiendo muy motivados, luego la docente explica la situación de comunicación en ambos relatos y los enfrenta para que establezcan semejanzas y diferencias en el relato contado por el familiar y por la docente. Para la próxima sesión los estudiantes deben traer elementos de la cultura Wayuu en físico.

Anexo 5 Relatos orales

Profesora 1: Pre- Tes

Sarita y el genio de la lámpara

Había una vez una niña llamada sarita que recoge una lámpara entonces pidió cualquier

deseo que ella quisiera, sarita cuando voltio perdió la lámpara, busco por 30 años esa lámpara y entonces sarita ya no era sarita ya era Sara busco la lámpara por muchísimos años porque su único amigo era el genio de la lámpara.

Profesora 1: Pos- Tes

Jazmín y la manta de arcoíris.

Había una vez una niña muy chiquita pero muy valiente que siempre le gustaban las aventuras, un día ella fue a la guajira y encontró una manta de arcoíris, la niña quería mostrársela a sus padres pero cuando se la fue a mostrar a sus papa la manta había desaparecido, cuando regresaron a su casa encontraron la manta sobre la cama de la niñita, la niña se alegró mucho, cuando se dieron cuenta que la manta no había desaparecido si no que babia venido a la casa de la niña, la niñita siempre se la ponía cuando tenía que ir a un curso de baile, y cuando la niña ya había cumplido su sueño ya era mayor de edad la manta ya no le quedaba y cuando tuvo una hija se la regalo y paso de generación en generación.

Profesora 2: Pre- Tes

El sombrero de la yonna

Había una vez un joven que le gustaba que le gustaba mucho las yonnas, un día se fue para una ranhería donde la yonna era por un sueño que había tenido un majayut y sus padres , abuelos y tíos quisieron hacer lo del sueño para que no pasara nada malo en su familia y se pusieron a bailar las mujeres y todos, pero el hombre no llevo su sombrero y no podía bailar y se puso a llorar muy triste.

Profesora 2: Pos- Tes

El sombrero de la yonna de Ishomana

Había una vez un muchacho wayuu llamado Cabinton Gouriyu le gustaba mucho ir a bailes de la yonna, un día lo invitaron a una fiesta por el sueño de la joven , porque él era un gran parejo muy bueno, esa ranchería era Ishomana, la fiesta la estaban haciendo una piache para que no pasara nada malo, entonces Cabinto se fue pero se le olvido su sombrero de la suerte y cuando llego al baile se dio cuenta y se puso muy triste, entonces un amigo tenía dos sombreros y le se lo presto para que bailara y él se puso muy feliz

Ejemplos: (Pos-test)

La waileña del niño Pashinton, (estudiante #5)

Hace mucho tiempo en una ranchería llamada Werutka vivía un niño wayuu que le decían Pashinton. El cuidaba las ovejas de su abuelo Piochojo él iba todas las mañana a llevar las cabras y las ovejas al rio a Ranchería por paso nuevo a tomar agua.

Un día cuando iba caminando se le daño una waileña y el niño cuando llego al rio las tiro en el rio porque ya no servían, entonces cuando se devolvió para su casa regreso descalzo con los animales entonces su abuelo lo vio y le pregunto por su waileñas y el digo que se habían dañado entonces su abuelo le hizo unas waileñas nuevas y él se puso contento.

El chinchorro de la Majayut.(estudiante # 9)

Un día una jimot que le decían la Tonte era la única hija de esa familia , bueno ese día la Tonte se levantó de su chinchorro y sintió que le bajo algo la niña se miró y vio que se había desarrollado ya era Majayut la niñas se puso a llora y se puso roja sus ojos se hincharon de tanto llorar la niña le conto al mama y la mama a su abuela entonces su abuela la encerró y le dio un chinchorro nuevo para que durmiera ella se durmió en ese chinchorro y al día siguiente se levantó muy bonita el chinchorro la puso bonita y todos la miraban porque era bonita.

La Kasha (Tambor) de Kai.(estudiante # 13)

Una noche Kai iba a tocar su kasha en la Ranchería de pashinshi porque una outsu había soñado que él tenía que tocar su kasha porque si no se iba a morir, entonces él se fue y cuando llegó a la ranchería le dieron a beber una toma para que no se muriera y pudiera tocar toda la noche, él tenía miedo pero la outsu le dijo que si tocaba no se iba a morir el toco toda la noche y toda la gente bailaba alrededor de él y él no se murió y se fue otra vez para su casa en la mañana con su kasha.

Anexo 6 La mochila mágica



empezó a revolotear y cantar (oscuro canto) encima de su cabeza.

Irunú era un cazador que todas las tardes merodeaba por las faldas de la serranía de la Macuira para llevarle algo de comer a sus tres hijos. Su esposa hacía dos años había muerto por la mordedura de una serpiente. Una tarde, cuando se disponía a entrar en las entrañas de la serranía, con solo su arco y su flecha bien tensadas sintió un miedo sobrecogedor: una hilera de pájaros negros (nunca antes vistos en las tierras del desierto)

Irunú sintió miedo, pero debía seguir, sus hijos no tenían nada que comer.

Siguió avanzando hasta que se encontró de lleno en la espesa selva. Nadie lo acompañaba, solo su arco y su flecha. Ningún animal al acecho, sólo su esperanza de encontrarlo y llevarlo como presa a sus hijos hambrientos. De repente, vio algo que lo aterrizó. Un anciano legendario de su cultura, en wayuco con guaireñas y bastón en la mano. Estaba de espaldas.

Irunú, se acercó lentamente, debía respetarlo (Eso se lo enseñaron sus padres). Lo saludó:

: - Jamaya Pía (Cómo estás)

: - Llevo enteras épocas esperándote, hijo mío - Le contestó el anciano – Los cuervos me dijeron que vendrías, toma, esto es para ti.

Le entregó una mochila bellísima, hecha con hilos finísimos y coloridos.

Irunú, asombrado no podía ni hablar tan sólo ver y recibir...

: - No temas – prosiguió el anciano – He visto lo que haces: matar a mis animales. Eso no está bien.

: - Es para darle de comer a mis hijos – se atrevió a responder Irunú.

: - No – respondió con enfado el anciano – Esa mochila la colgarás en tu rancho y día tras día sacarás de ella lo necesario para tu sustento y vivencia. Sacarás el fríjol, el pan, la carne, la lumbre, e incluso tu vestido y el de tus hijos.

Irunú escuchaba en silencio.

: - El día en que ambición cubre tu cara y tu corazón – siguió diciendo el anciano – ese día la mochila se destejará y habrás perdido el bienestar de tus hijos para siempre.

Cuando Irunú bajó su cabeza en señal de arrepentimiento, el anciano desapareció.

Desde entonces Irunú no ha vuelto a cazar y el sustento de sus hijos lo sigue sacando de esa mochila, así como el wayuco, las waireñas, las mochilas, y hasta cobija con que los tapa en noches de intenso frío.

Víctor Bravo Mendoza

Anexo 7 Fotografías en clase





